

I Jornadas de Investigação em Educação

Olga Magalhães & Assunção Folque (ORG.)



DEPARTAMENTO DE
PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS UNIVERSIDADE DE ÉVORA

I Jornadas
de
Investigação em Educação

ORGANIZAÇÃO

Olga Magalhães & Assunção Folque

Évora, 2012

Ficha técnica

Titulo: I Jornadas de Investigação em Educação

Organização: Olga Magalhães & Assunção Folque

Edição: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora

Imagem da capa: Matilde Correia

Composição e paginação: Hélio Salgueiro

ISBN: 978-989-95802-2-0

Impressão: brandit

Índice

As I Jornadas de Investigação em Educação	1
A filosofia como dispositivo de transformação na educação	3
Administração	15
Que perfil para o diretor escolar	17
A pertinência do papel do DT no nosso contexto escolar	43
A Importância e as competências dos coordenadores de departamento enquanto estrutura de gestão intermédia das escolas	55
Contributos para a análise e compreensão do papel da equipa PTE na escola: um estudo de caso	73
Educação permanente de conselheiros de saúde no âmbito do SUS no Conselho Estadual de Saúde de Roraima	89
Autonomia, Políticas Educativas e Municipalização: Construção, Mudanças e Impacto	103
Gestão democrática para uma educação de qualidade na escola pública	119
Liderança e cultura profissional dos professores: que relação (ões). Um estudo de caso	133
Avaliação	159
Escola como Organização Avaliação pela Aplicação do Modelo CAF nos Departamentos Curriculares de uma Escola Secundária	161
Autoavaliação da escola: um caminho para a melhoria? Estudo de caso num agrupamento vertical de escolas	177
Avaliação do Desempenho Docente - Perceções dos professores sobre o último modelo da ADD e os seus efeitos nas práticas docentes (Um estudo de caso)	195
Contributos da Avaliação Externa em dois Agrupamentos do Alentejo	217
Avaliação do processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula sob a ótica da psicopedagogia: estudo de caso	233
Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M.	255
Oportunidades e desafios da avaliação de desempenho para o desenvolvimento profissional dos docentes: um estudo a partir das perceções de professores de uma escola básica do distrito de Évora.	273
Igualdade de oportunidades e questões de género	293
Maria de Lourdes Pintasilgo Primeira-ministra do V Governo Constitucional Um olhar sobre os olhares da imprensa	295

Olympe de Gouges, conhecer o seu passado responsabiliza-nos pelo futuro	311
Do Reconhecimento ao Conhecimento	325
Contributos da comunicação não-verbal na integração social, cultural e educativa de imigrantes numa perspetiva de multiculturalidade – um estudo de caso	347
Desenvolvimento da Aprendizagem	381
Avaliação do Potencial de Desenvolvimento em meninos e meninas dos 4 aos 6 anos	383
Desenvolvimento do Potencial em Crianças em Idade Pré-Escolar em Meio Urbano/Meio Rural - Um Estudo Exploratório nos Concelhos de Évora e Viana do Alentejo	403
Contributos do Ensino - Aprendizagem do Inglês, nos 3º e 4º anos do Ensino Básico, para os resultados obtidos pelos alunos na disciplina de Inglês, no 5º ano do Ensino Básico, no distrito de Évora.	419
As aprendizagens não formais e informais no ingresso à Escola Secundária Padre António Macedo Possíveis parcerias com outras instituições de Vila Nova de Santo André	441
Perguntar para quê? As perguntas dos educadores e o pensamento autónomo das crianças	463
Impacto do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) face ao processo de ensino aprendizagem em Angola: caso do colégio " Júlio Verne" - Luanda	481
Ideias dos alunos sobre a importância da relação pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa – estudo de caso	495
Actividades extra escola – um estudo numa escola profissional	505
Fatores impactantes e determinantes no desempenho educacional de alunos da 1ª etapa da EJA (Educação de Jovens e Adultos): o caso da Escola Estadual Santa Maria de Belém	519
Teoria e Prática dos graduados do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (BRASIL): um estudo avaliativo	537
A transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico: um estudo num agrupamento de escolas do Alentejo, envolvendo alunos, pais e professores	551
Interfaces entre Mães e Educadoras de Infância no Ensino de Valores a Crianças em Idade Pré-Escolar	573
Biologia, Física e Química	593
O ensino da evolução biológica em contexto de sala de aula. Uma abordagem com alunos do 11.º ano de escolaridade na disciplina de biologia e geologia	595
A componente prático-laboratorial de Física e Química A - Ano I e a formação dos alunos do ensino secundário	609

Educação Ambiental – formação docente, prática e perspectiva. Um estudo de caso. 625

Matemática 641

O reconhecimento e a exploração da Matemática cultural em contexto de sala de aula. 643

Perspetivas do Professor e Alunos sobre Avaliação Formativa e Aprendizagem em Matemática: Um Estudo de Caso com uma Turma do 8º Ano de Escolaridade do Processo de Experimentação do Programa de Matemática do Ensino Básico 663

O papel das representações na resolução de problemas de Matemática: um estudo no 1.º ano de escolaridade 681

O conhecimento profissional do professor e as investigações matemáticas na sala de aula 705

Integração das diferentes representações das Funções no contexto de utilização de um Ambiente de Geometria Dinâmica (Geogebra) 723

Ensinar Matemática com computador: factores de inibição ou motivação das práticas dos professores 743

A modelação matemática com recurso a tecnologia: Um estudo em contexto de colaboração entre professoras de Matemática e de Física-Química 761

O Quadro Interativo no Ensino da Matemática Analisando o Trabalho de Dois Professores em Contexto de Colaboração 777

A utilização da calculadora gráfica na aula de Matemática: um estudo com alunos do 12º ano no âmbito das Funções

Literatura 813

As Práticas Pedagógico-Didáticas Desenvolvidas por Professores de Língua Portuguesa, do Terceiro Ciclo do Ensino Básico, Resultantes da Entrada em Vigor do Tempo Letivo de 90 Minutos. 815

Ler na escola: texto literário e formação de leitores 833

O papel da biblioteca escolar: relação com os professores e com a escola 861

As I Jornadas de Investigação em Educação

No desenvolvimento das suas atividades de ensino e investigação, o Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora tem promovido a realização de diferentes cursos de mestrado, dando origem a múltiplas dissertações que são testemunho do trabalho levado a cabo no e pelo Departamento para o desenvolvimento do conhecimento científico na área da educação cujos resultados importa difundir.

A realização das 1as Jornadas de Investigação em Educação permitiu ao Departamento de Pedagogia e Educação encontrar um momento de revisitação, partilha e divulgação de investigações que consubstanciaram dissertações produzidas nos últimos anos no âmbito dos Mestrados em Administração Educacional, em Avaliação, em Educação para a Saúde, em Questões de Género e Educação para a Cidadania e em Supervisão Pedagógica.

Estas Jornadas não pretenderam ser uma mostra exaustiva dos trabalhos realizados, mas uma ilustração do esforço e dedicação com que muitas dezenas de estudantes analisaram múltiplos aspetos da realidade educativa, produzindo sobre ela discursos críticos empiricamente sustentados. E porque estes/as estudantes são também de múltiplas procedências será possível encontrar testemunhos de estudos realizados em Portugal, em Angola e no Brasil, contribuindo desta forma para ampliar o conhecimento sobre diferentes sistemas educativos.

Não será demais explicitar o sentido que tem para nós a publicação/produção desta 'obra' coletiva.

Convocamos o sentido atribuído por Bruner ao processo de externalização da aprendizagem ou do saber científico presente na produção de obras culturais. Este processo de externalização "salva a atividade cognitiva do implícito, tornando-a mais pública, negociável e solidária" (Bruner, 1996:46). É neste sentido que a publicação destes trabalhos académicos já apresentados e defendidos publicamente vem permitir agora expandir o seu alcance público, a sua possibilidade de ser permutável (agora entre quem escreve e quem lê), expandindo ainda o exercício solidário da partilha do conhecimento construído.

Neste momento de comunicação e divulgação, o esforço da explicitação ganhou já uma nova consistência permitida pela distância crítica que os autores e as autoras ganharam com o tempo, agora livres da tensão avaliativa das provas que por vezes pode ser inibidora do pensamento e sobretudo da reflexão conjunta. A sua disponibilidade para o diálogo e a intersubjetividade criada com o público que participou nas jornadas foi evidente. Agora, na escrita dos trabalhos apresentados, este exercício de explicitação adquire nova forma, ganhando reflexividade e autonomia.

Este processo de formação substanciado nos mestrados atrás referidos percorreu diversas fases (componente curricular, produção da tese, apresentação da tese) e, não estando nunca completo, vem agora lançar a necessária ponte para uma nova fase,

permitindo uma mudança na participação e na identidade dos/das seus/suas autores e autoras que se assumem como investigadores e investigadoras de pleno direito, participando na comunidade científica alargada tendo a possibilidade de ver o seu trabalho discutido num processo de validação pública.

Do ponto de vista da organização desta publicação optou-se por uma estrutura simples consubstanciada na criação de temas agregadores em torno dos quais se centram os estudos que agora se apresentam. As Jornadas puderam contar com a participação do Prof. Danilo Melo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que proferiu a conferência inaugural, cujo texto abre também esta obra. Refletindo a já mencionada diversidade de percursos e temas em estudo, apresentam-se em seguida os textos sobre as seguintes temáticas: Administração, Avaliação, Igualdade de Oportunidades e Questões de Género, Desenvolvimento da aprendizagem, Biologia, Física e Química, Matemática e Literatura.

Retomando Bruner e o sentido que ele dá à produção de obras, importa também realçar a possibilidade que esta oferece à comunidade onde é gerada de festejar e celebrar com orgulho o produto de trabalho conjunto, conferindo-lhe reconhecimento, identidade e um sentido de continuidade. Esta celebração foi já vivida durante as Jornadas onde estudantes e professores/as se reencontraram e reconheceram, agora já como pares, no ofício da produção científica. O livro agora publicado virá por certo reacender o orgulho naqueles e naquelas que aceitaram o desafio de participar nas Jornadas. Porque a obra agora é visível para um público mais alargado ela irá por certo incentivar novos diálogos e convidar novas gerações de investigadores e investigadoras a publicar os seus trabalhos e assim cumprirem o compromisso ético da partilha de conhecimento.

Évora, dezembro de 2012

Olga Magalhães

Assunção Folque

Bruner, J. (1996). Cultura da educação. Lisboa: Edições 70

A filosofia como dispositivo de transformação na educação

Danilo Augusto Santos Melo ¹

Os limites e as possibilidades do ensino de filosofia variam de acordo com as múltiplas formas através das quais a filosofia pode ser entendida e ensinada, seja pelo debate em torno do conjunto da história da filosofia; pela discussão dos métodos e formas de questionamentos que constituem as diversas teorias, escolas, doutrinas e sistemas; pelos problemas que motivam a produção conceitual, seja a partir de temas mais amplos que envolvam a discussão sobre a verdade, o conhecimento, a razão, a lógica, a metafísica, a consciência crítica etc. (Rocha, 2010). Diante deste conjunto de alternativas podemos destacar dois modos gerais de se abordar a filosofia: 1) como teoria ou sistema de pensamento, e 2) como uma prática ou exercício do pensar, como *experiência do pensamento*. Consideramos que estas duas formas se atravessam e, portanto, não as tomamos como antinômicas ou excludentes. Contudo, compreendemos que a experiência do pensamento desprende um movimento do pensar que afeta a vida de quem a pratica, acionando deslocamentos e rupturas nos modos habituais de compreender e se relacionar com o mundo e consigo mesmo, produzindo uma deriva que comporta um rumo incerto, um destino inesperado ou mesmo um perigo. Neste sentido, estamos de acordo com Gallo (2008) quando diz que “pensar é experimentar o incômodo do desconhecido, do ainda-não pensado e construir algo que nos possibilite enfrentar o problema que nos fez pensar” (p. 118). Dessa forma, pensar deixa de ser sinônimo de saber ou conhecer e passa a se constituir como uma experiência que vai de encontro ao que há de estigmatizado, fixo, pronto, determinável, previsível e repetitivo no próprio pensamento. Assim, pensar consiste numa experimentação cuja efetuação não se limita a reproduzir um modelo, mas antes a fazer nascer o que ainda não existe, em fazer advir o novo, em criar um mundo diferente e, com este, outras possibilidades de vida.

¹Bolsista de Produtividade do CNPq (Pós-doutorado Júnior) no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

É sobre este ponto que elaboramos a questão que pretendemos perseguir: como o ensino da filosofia pode produzir processos de transformação nos modos de vida ocasionando experiências de pensamento que ultrapassam o bom senso e o senso comum e problematizam o próprio pensamento no sentido de abri-lo ao diferente, à criação de outros modos de pensar e de agir? Assim, se enquanto experiência de abertura do pensamento não sabemos o que pode a filosofia, podemos ao menos compreender que as problematizações que decorrem do seu ensino proporcionam uma espécie de resistência frente às práticas dominantes que seguem o modelo tradicional da lógica escolar e, ao mesmo tempo, inspiram a possibilidade de pensarmos práticas educacionais de transformação e de criação de si, ou melhor, práticas que viabilizem experiências de si e estejam comprometidas com a produção de novos modos de valorar, pensar, sentir e agir, isto é, com a criação de outros modos de vida. Neste sentido, a filosofia se constitui como um vetor de mutação e uma prática de resistência não apenas dentro, mas também fora da escola, já que seu exercício consiste em problematizar tanto os sentidos habituais que nos ligam e nos mantêm adaptados ao mundo que nos rodeia, quanto os valores dominantes da sociedade à qual pertencemos.

Para compreendermos esta experiência, entretanto, é preciso que definamos o que é o pensamento. A definição nos é inspirada pela filosofia de Gilles Deleuze (1968), cujo esforço se dirige no sentido de desfazer um mal entendido suposto por uma tradição do pensamento filosófico, inaugurada por René Descartes (1992), que insiste em confundir pensar e representar, isto é, em tratar o pensamento como uma capacidade inata ou como o exercício natural de uma faculdade e como se houvesse uma boa vontade do pensamento. Nesta perspectiva, portanto, pensar se confunde com um modo de conhecer ou reconhecer algo representado, ou melhor, é algo que nos coloca diante do conhecido, do sabido ou do verdadeiro: um ato voluntário cuja ação consiste em reproduzir um modelo extraído da generalidade. No entanto, para Gilles Deleuze, essa tendência a enquadrar a experiência que temos do mundo sob a forma da representação ou do já dado se exerce a partir de um modelo que expressa um movimento retroativo sobre a própria experiência. Trata-se do *modelo da reconhecimento*, cuja tarefa consiste em regular o conjunto das nossas percepções, ações, pensamentos e sensações pela realidade instituída socialmente sob a forma de um sistema de convenções que garante um sentimento de familiaridade em relação a tudo o que nos rodeia ou nos é estranho e intolerável.

Na contramão desta perspectiva, Gilles Deleuze (1968) afirma que o pensamento consiste numa experiência que não visa nem ao saber nem ao

conhecimento, mas antes à criação do novo e à experimentação, ou seja, à produção da diferença, ao invés da busca pela semelhança ou modelo do Mesmo. Sobre isto Deleuze nos diz:

Pensar não é inato, mas deve ser engendrado no pensamento; [...] o problema não é dirigir, nem aplicar metodicamente um pensamento preexistente por natureza e de direito, mas fazer nascer aquilo que não existe ainda [...]; Pensar, é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar "pensar" no pensamento (1968, p. 192).

Neste sentido, o pensamento não se confunde com o puro ato da reconhecimento e tampouco se reduz à simples representação, pois a operação que lhe caracteriza supõe a instauração de uma crise na forma do reconhecimento. Afinal, de acordo com Deleuze (1968), "a forma da reconhecimento nunca santificou outra coisa que não o reconhecível e o reconhecido, a forma nunca inspirou outra coisa que não fossem conformidades" (p. 176). Tais conformidades dizem respeito tanto às maneiras de pensar do senso comum e do bom senso, quanto às formas habituais de perceber e sentir que nos ligam confortavelmente às necessidades adaptativas da vida e às exigências utilitárias da sociedade. Sob este aspecto, podemos compreender a importância essencial da atividade cognitiva para a vida orgânica. Entretanto, não podemos confundi-la com o pleno exercício do pensar e aplicá-la de pronto à razão sem o risco de afastar o pensamento de sua atividade singular que consiste em criar mutação nos modos de existência. É o que Deleuze evidencia numa passagem de *Diferença e Repetição*:

De um lado, é evidente que os atos de reconhecimento existem e ocupam uma grande parte de nossa vida cotidiana: é uma mesa, é uma maçã, é o pedaço de cera, bom-dia Teeteto. Mas quem pode acreditar que o destino do pensamento se joga aí, e que pensemos quando reconhecemos? (1968, p. 176).

Para Deleuze, desse modo, o pensamento não é sinônimo de representar ou reconhecer e não se faz de forma natural, mas é algo que acontece a partir de um encontro que nos força a pensar. Assim, ele considera que

há no mundo alguma coisa que força a pensar. Este algo é o objeto de um *encontro* fundamental, e não de uma reconhecimento. O que é encontrado pode ser Sócrates, o templo ou o demônio. Pode ser apreendido sob tonalidades afetivas diversas, admiração, amor, ódio, dor. Mas, em sua primeira característica, e sob qualquer tonalidade, ele só pode ser sentido (1968, p. 182).

Neste sentido, o pensamento não se reduz a uma operação que decorre da razão e do acordo entre as faculdades ditas superiores, mas é acionado por um movimento involuntário que se faz a despeito da vontade de um suposto sujeito pensante. Compreendido desse outro modo, o pensamento expressa antes uma experiência impessoal na medida em que rompe as referências cognitivas que garantem a identidade do eu. Este acontecimento disruptivo nos lança diante do impensável e do imprevisível, e desse modo o pensamento se faz como uma experiência sem qualquer garantia, comportando um rumo incerto e um destino indeterminado quanto aos seus resultados e desenvolvimentos. Portanto, para o filósofo,

só há pensamento involuntário, suscitado, coagido no pensamento, com mais forte razão é absolutamente necessário que ele nasça, por arrombamento, do fortuito no mundo. O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a Filosofia; tudo parte de uma misosofia (Deleuze, 1968, p. 181-182).

Assim, o pensamento encontra sua condição de efetuação real naquilo que mobiliza nossa capacidade de ser afetado, isto é, supõe um encontro cuja violência esvazia nossas certezas e nos coloca diante da necessidade de criar modos diferentes de nos relacionarmos com o mundo. Trata-se, entretanto, de um *encontro* com aquilo que nunca foi sentido, percebido, agido, e mesmo pensado, ou seja, com um “signo” ou uma diferença que nos afeta como um imperativo que rompe nosso campo de referências fixas e nos força a procurar um novo sentido, ou melhor, a *criar* outras maneiras de perceber, agir, pensar e sentir (Deleuze, 1964; 1968).

Nessa experiência, portanto, se estabelece uma crise no conjunto das nossas relações habituais que faz falir todo o sistema de encadeamentos causais (hábitos sensório-motores) de modo que a percepção é cortada de seu prolongamento motor, assim como se rompe o laço habitual que une a ação a uma situação e, por fim, cinde-se

o pensamento da representação e a afecção da aderência às formas de sentir bem definidas. O que o encontro ou o acontecimento viabiliza é a efetuação de uma *situação problemática* que instaura rachaduras e quebras nos ajustes dos encadeamentos utilitários da vida ordinária dos indivíduos e das sociedades e assim faz emergir as condições de um novo traçado, porém sem que nenhum percurso seja imposto previamente. Assim, nas palavras de Gallo, “o problema nos move a pensar justamente porque não somos capazes de compreendê-lo de antemão; ele não nos oferece uma resposta pronta, mas apresenta-se para nós como um desafio a ser enfrentado, para o qual uma resposta precisa ser construída” (2008, p. 119). Ou seja, diante da experiência ocasionada pelo problema, se abrem para nós as condições de efetuarmos novas conexões e inventarmos combinações que correspondem à criação de outras maneiras de sentir, perceber, pensar e agir, isto é, de avaliar, a nós mesmos e às possibilidades de vida que estamos em vias de devir, e abordarmos a experiência do mundo de uma maneira inédita, para além da forma da reconhecimento.

A partir dessas breves considerações acerca dos processos disruptivos acionados pela experiência do pensamento, compreendemos que o ensino de filosofia pode trazer importantes contribuições no que diz respeito ao conjunto dos processos que atravessam a vida daqueles que aí estão implicados. No entanto, é preciso observar qual definição de filosofia estamos aqui pondo em relevo. Como vimos, não se trata de conceber a filosofia como um conjunto de doutrinas e sistemas que constituem o amplo período de sua história. Ensinar filosofia não se limita, nesta perspectiva, a transmitir os aspectos gerais e características de cada filósofo ou corrente filosófica, como um campo de saber muito bem definido objetivamente. Como definir então o que se pretende entender por Filosofia?

Muitos pesquisadores em filosofia da educação, no Brasil e na América Latina, têm reiteradamente adotado a definição que Deleuze e Guattari apresentam em *O que é a filosofia?* (1991), atribuindo à função ou à tarefa da filosofia a criação de conceitos, em oposição à tradição filosófica que limita sua prática ora a um “refletir sobre”, ora à pura contemplação, ou ao diálogo e à discussão. Estes pesquisadores asseguram que no ensino de filosofia haveria um *atravessamento* entre o plano de imanência da filosofia com o campo problemático da educação, de modo que deveria resultar daí a invenção de novos conceitos filosóficos referidos aos problemas que a educação portaria em suas práticas e definições².

² Para citarmos algumas referências importantes, encontramos esta definição da filosofia como criação de conceitos em GALLO (2002; 2005; 2008), em BENETTI (2005; 2007) e em HORN & STANGE (2006). A título de ilustração, pois não é

A partir desta maneira de argumentar a favor da filosofia da educação, fala-se da importância das experiências com crianças e jovens em seu encontro com o ensino de filosofia, das descobertas, dos deslocamentos subjetivos, dos novos problemas inventados ou colocados de uma maneira inédita etc., porém não vemos nestes relatos a criação de qualquer conceito filosófico.

É preciso, entretanto, compreender a importância que Deleuze atribui à relação da filosofia com o não filosófico, e mesmo quando diz que a filosofia deve ser dirigida para os não filósofos. Na letra "P" (professor) do *Abecedário* (Boutang & Parnet, 2004), o próprio Deleuze diz que a partir de um determinado período de sua carreira suas aulas eram constituídas majoritariamente por estudantes das mais diversas áreas que não a filosofia, inclusive por pessoas que não estavam na academia e até mesmo por loucos. Enfim, Deleuze não estabelecia qualquer limite a quem se dirigia às suas aulas, por acreditar que a filosofia, ou melhor, as idéias e problemas filosóficos dizem respeito e poderiam chegar a qualquer um. É a partir desta maneira de conceber a filosofia e a sua relação com o plano mais amplo da realidade e da vida, isto é, com o não-filosófico, que apoiamos nossa perspectiva de análise acerca de seu ensino e buscamos suas possíveis contribuições para aqueles que aí estão implicados.

Não deixamos de considerar o fato de Deleuze atribuir à tarefa da filosofia a criação de conceitos, mas aqui fazemos uma distinção entre dois momentos ou duas formas de abordar a filosofia colocadas por ele próprio. O momento em que afirma que a filosofia cria conceitos pretende dar conta daquilo que ele mesmo, enquanto filósofo, fez durante toda a sua vida. Neste âmbito, o trabalho do filósofo é difícil e exige muita dedicação, porém observamos que não é isto o que ocorre nas aulas de filosofia nos níveis fundamental e médio. Não são criados conceitos quando do encontro das crianças e jovens com o ensino de filosofia. Nem mesmo nas universidades os professores de filosofia, e muito menos os seus alunos, estão criando conceitos e realizando a tarefa que Deleuze atribui aos "filósofos". Não criamos conceitos, nem os que ensinam filosofia, nem os que estão ali entrando em contato com o seu ensino.

Com isso, entretanto, não estamos de todo distantes do que diz Deleuze e Guattari em *O que é a filosofia?*, mas estamos entrando em contato de maneira mais próxima com o que é afirmado em outros momentos. Em obras anteriores, sobretudo

nossa pretensão aprofundar esta questão especificamente neste artigo, deixamos aqui uma citação de Gallo acerca da adoção desta definição e de sua relação com a educação: "Se para a educação é importante a produção conceitual, está justificado seu diálogo com a filosofia. Assim, a filosofia como singularidade de campos de saberes atravessa o platô educação, que por sua vez assume a perspectiva de um 'plano de imanência' do qual podem brotar conceitos filosóficos; [...] podemos compreender a educação como um plano, um corte, a partir do qual conceitos poderão ser criados. Esses conceitos serão, necessariamente, produções ao nível da problemática educativa, dirão respeito aos problemas suscitados pela educação" (2002, p. 285).

em *Diferença e repetição* e *Lógica do sentido*, Deleuze considera como a singularidade da filosofia o seu aspecto problematizante e criador de novos modos de perceber, sentir e pensar. Aí, sua maneira de abordar a filosofia consiste em compreender nela a potência de desencadear experiências de pensamento que subvertem o modo ordinário de “pensar”, o qual equivaleria a um simples reconhecer ou representar.

Penso, desse modo, que o que efetivamente pode se produzir nas aulas de filosofia para crianças e jovens não são conceitos, mas experiências que possibilitam justamente que se escape deste modo representacional e cognitivo de “pensar”. O que encontraria ressonâncias com aquilo que Deleuze afirma ao comentar acerca do problema do pensamento para Michel Foucault: “pensar é experimentar, é problematizar” (1986, p. 124). Para Deleuze assim como para Foucault, acionar a experiência do pensamento consiste em produzir deslocamentos nos modos habituais de nos remetermos às coisas e às idéias; e são estes processos disruptivos que, na perspectiva aqui adotada, podem ser deflagrados pelo ensino de filosofia e com os quais nos deparamos quando participamos das aulas ou experiências de filosofia com crianças e jovens nas escolas, e até mesmo com adultos nas universidades.

Com isso, a pretensão aqui está se esboçando afirmar consiste em trazer o nosso olhar para aquilo que efetivamente se produz nas aulas e oficinas de filosofia com jovens e crianças, já que sabemos que não são conceitos que estas práticas geram. Penso ser louvável e mesmo desejável apostarmos que o objetivo e a tarefa do ensino de filosofia seja a criação de conceitos, como aparece em diversos materiais teóricos produzidos em torno da relação entre filosofia e educação, mas não podemos ficar limitados a este plano ideal e mais abstrato sem o risco de nos alienarmos das práticas e contribuições efetivas do ensino de filosofia com crianças e jovens. É importante compreendermos que o fato de que não criemos conceitos nestas práticas não significa que nada se crie nelas, e é para isto que pretendo aqui chamar atenção ao apontar para a necessidade de apreender aquilo que se estende entre a filosofia e o seu fora não-filosófico, isto é, o que permite que o conceito filosófico retroaja de maneira crítica e inventiva sobre os aspectos mais diversos da realidade e da vida.

Partamos então deste campo mais amplo da realidade e da vida humanas, nele os problemas, colocados ou impostos, não deixam de se fazer presentes, e diante deles responde-se de diversas maneiras: seja, por exemplo, pela produção de um deslocamento subjetivo, ou mesmo pela invenção de um objeto ou de um recurso técnico, e até mesmo quando não os suportamos e nos esforçamos em negá-los mobilizamos nossas forças. É, portanto, sobre este âmbito mais amplo da vida e da

realidade que a noção de problema remete à filosofia de Deleuze através da noção de encontro e do conceito de acontecimento e nos permite assim apreender a passagem que liga o filosófico com o não-filosófico.

Em *Lógica do sentido* (1969), Deleuze afirma que “os acontecimentos concernem exclusivamente aos problemas”, que “o acontecimento é por si mesmo problemático e problematizante” (p. 57) e por isso mesmo nos forçam a pensar, isto é, a nos colocar numa disposição diferente diante do mundo dos eventos, ao demandar a criação de novos sentidos diante da falência e da inadequação dos nossos modos habituais de pensar, perceber, sentir e agir no mundo. Contudo, para que se efetue o *ato de criação* de outros modos de vida e se afirme uma nova disposição sensível face ao mundo, é preciso que se queira alguma coisa a vir de conformidade ao que acontece, isto é, “tornar-se digno daquilo que nos acontece, então aí querer e capturar o acontecimento, tornar-se o filho de seus próprios acontecimentos, e por aí renascer, refazer para si mesmo um nascimento, romper com seu nascimento de carne” (Deleuze, 1969, p. 175). Nesta operação, ao invés de reagirmos ao mundo negando o que os acontecimentos trazem de problemático, passamos a estabelecer com eles uma relação *ativa* e positiva na qual afirmamos no que acontece aquilo que permite deslocar nossos sentidos habituais e criarmos novas maneiras de pensar, sentir e se relacionar com o mundo.

Com isso, continuamos ainda próximos do que nos diz Deleuze se ficarmos com a ideia de que a filosofia, antes de e para *criar conceitos*, tem por singularidade a tarefa de *criar problemas*³. Portanto a filosofia começa por problematizar o próprio pensamento naquilo que ele tem de estigmatizado, determinado, previsível, repetitivo e representado, isto é, naquilo que o mantém preso ao modelo cognitivo. Enquanto dispositivo de problematização, a filosofia se coloca na contramão de toda forma de pensamento que busca soluções confortadoras ao espírito, estando antes engajada na tarefa de formar o espírito crítico e problematizador e forçar o acionamento da capacidade criadora de novos sentidos para o pensamento. É neste sentido que, a partir das experiências de filosofia com crianças e jovens nas escolas, e mesmo da experiência em sala de aula com jovens e adultos na universidade, pretendemos afirmar que a

³ É preciso compreender que para Deleuze os conceitos que um filósofo cria estão remetidos aos problemas que ele coloca, ou seja, a condição da criação de conceitos pelo filósofo é a *problematização*. Mas a colocação de problemas não se restringe aos filósofos de profissão, e pode ser feita por qualquer um. Um cientista e mesmo um artista colocam problemas, e estes são respondidos não através de conceitos, mas por proposições e compostos de sensações, respectivamente (Deleuze & Guattari, 1992).

filosofia se apresenta como um potente dispositivo de transformação dos modos de pensar, compreender e perceber a realidade daqueles que participam de seu ensino.

Nisto a filosofia expressa sua grandeza quando do seu encontro com os não-filósofos, os quais não lhe retribuirão com conceitos, mas encontrarão nela a condição de transformarem seus modos de vida. Transformar seus modos de vida não significa, entretanto, produzir um deslocamento vertical ou evolutivo, mas antes uma abertura de horizontes e uma expansão na sua capacidade de se relacionar com o mundo, produzindo um alargamento das noções limitadas e limitadoras assimiladas passivamente na experiência do senso comum e do bom senso.

Neste sentido, não é pequena a contribuição que a filosofia viabiliza aos que participam de seu ensino, já que as situações problematizantes que derivam daí nos lança numa experiência em que somos forçados a pensar e a criar outros modos de relação com o mundo. Os problemas, no entanto, não sendo uma propriedade da filosofia e ao não se limitarem ao seu campo próprio enquanto disciplina de ensino, podem ser deflagrados a partir de encontros nos mais diversos contextos e com as mais diversas matérias. Eles podem irromper no encontro com as artes plásticas, com a literatura, com a poesia, com a política, com o cinema, com os próprios conceitos filosóficos, nas oficinas de pensamento com crianças nas escolas, não se restringindo ao uso de elementos propriamente filosóficos, porém ligados à filosofia justamente por seu aspecto problematizante. É, por fim, a partir da possível irrupção de uma experiência do pensamento deflagrada pelo encontro da filosofia com o não-filosófico na educação que acreditamos encontrar a potência de seu ensino ao afetar seus ensinantes e aprendentes, jovens, crianças e adultos, e abrir-lhes possibilidades de mudanças em seus modos habituais de compreenderem e se relacionarem com a diversidade do mundo.

Referências Bibliográficas

BENETTI, Cláudia C. "Dificuldades e possibilidades que constituem o processo de ensino aprendizagem de filosofia nas escolas: um olhar voltado às implicações singulares na constituição do pensamento". In: RIBAS, M. A. C. et al. (orgs.). *Filosofia e ensino: a filosofia na escola*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

_____. "Ensinar a pensar no contexto do ensino de filosofia: um estudo com Gilles Deleuze". In: SARDI, S. A.; SOUZA, D. G. de; & CARBONARA, V. (orgs.). *Filosofia e sociedade: perspectivas para o ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

BOUTANG, Pierre-André & PARNET, Claire. *L'Abécédaire de Gilles Deleuze* (3DVDs). Paris: Les Éditions Montparnasse, 2004.

DELEUZE, Gilles. *Proust et les signes*. Presses Universitaires de France, Paris, 1964.

_____. *Différence et répétition*. Presses Universitaires de France, Paris, 1968.

_____. *Logique du sens*. Les Éditions de Minuit, Paris, 1969.

_____. *Foucault*. Les Éditions de Minuit, Paris, 1986

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Qu'est-ce que la philosophie ?* Les Éditions de Minuit, Paris, 1991.

DESCARTES, Réne. *Méditations métaphysiques*. Paris: Garnier-Flammarion, 1992.

GALLO, Sílvio. "Filosofia e Educação: pistas para um diálogo transversal". In: KOHAN, Walter O. (org.). *Ensino de Filosofia – perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. "Filosofia na educação básica: uma propedêutica à paciência do conceito". In: RIBAS, M. A. C. et al. (orgs.). *Filosofia e ensino: a filosofia na escola*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

_____. "O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia". In: BORBA, Siomara & KOHAN, Walter O. (orgs.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HORN Geraldo B. & STANGER, Fábio. "A Filosofia como criação de conceitos: a questão da especificidade da produção do saber filosófico". In: MAAMARI, A. M.; BAIROS, A. T. C. de; & WEBER, J. F. (orgs.). *Filosofia na universidade*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

ROCHA, Ronai P. da. "Ensino de Filosofia e sensibilidade à ocasião". In: NOVAES, José L. C. (org.). *Filosofia e seu ensino: desafios emergentes*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

The image features a complex, abstract composition of overlapping geometric shapes. The primary colors are a deep, rich blue and a stark white. The shapes are layered, creating a sense of depth and movement. The overall effect is modern and dynamic, typical of contemporary graphic design.

Administração

Que perfil para o diretor escolar

José Verdasca – Universidade de Évora
jcv@uevora.pt

António Monteiro – Universidade de Évora

A necessidade de promover alterações na organização e gestão das escolas em Portugal tem sido um tema em debate, que tem vindo a marcar a agenda política nacional na área da educação desde o início do presente século. O papel desempenhado pelos Diretores Escolares, através da sua liderança é apresentado pela investigação sobre as escolas eficazes como um dos fatores determinantes para o sucesso dessas escolas. Assim esta investigação através de um estudo exploratório com recurso à análise qualitativa, recorrendo a entrevista semi estruturada, analisou nove casos de boas práticas de Presidentes de Conselhos Executivos de Escolas do Alentejo com o objetivo de identificar quais as competências, domínios, atitudes e traços pessoais que estes Presidentes partilham no desempenho das suas funções. Dos resultados obtidos foi possível identificar várias categorias fortemente partilhadas pelos nove casos estudados, destacando-se a prática de liderança baseada em valores e a existência de uma clara visão de escola assente em estratégias objetivas e concretas.

Palavras-chave: Diretor Escolar; Perfil Psicoprofissional; Liderança.

Introdução

A investigação sobre as escolas eficazes identifica como um dos fatores determinantes do seu sucesso o papel do Diretor Escolar (Barroso, 2005, p.150). Já Roberto Carneiro no seu estudo "Futuro da educação em Portugal – Tendências e Oportunidades (2000) indicou, entre várias orientações, para as políticas educativas para os próximos 20 anos, o lançamento de estímulos à gestão profissional (p.68). Deste modo, o debate tem-se centrado na "*profissionalização da gestão escolar*"¹, como fator determinante para a melhoria do serviço prestado à comunidade através de uma liderança efetiva das escolas.

Assim, a pertinência da realização deste estudo advém da aprovação e publicação em Diário da Republica do novo enquadramento legal de *Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário*, Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril.

Este Decreto-Lei no seu preâmbulo, e decorrente do programa do XVII Governo Constitucional, apresenta como linhas de intervenção o "*reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes.*" (DR n.º79, p.2341). A sua implementação formaliza-se na realização de três objetivos:

- "*reforçar a participação das famílias e comunidade na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino*";
- "*reforçar as lideranças das escolas*";
- "*o reforço da autonomia das escolas*". (p. 2342)

Visando estes objetivos foram promovidas alterações na organização administrativa da Escola, através da criação de novos órgãos e alteração de outros. Assim, são criados os órgãos de Diretor Escolar, cargo unipessoal que vem substituir o Conselho Executivo e o Conselho Geral, órgão colegial de grande espectro de representação da comunidade escolar, em vez da Assembleia Escolar.

¹ A utilização desta expressão tem sido utilizada com vários conceitos, para uns refere-se há necessidade de aumentar a qualificação do professores para o desempenho destas funções, para outros é identificativo de uma função distinta da de professor logo, uma carreira diferente e uma formação especializada para o desempenho de tais funções, outros ainda, consideram que gestão escolar ou empresarial é igual, e assim, só os possuidores de formação específica nesta área é que estão capacitados para desempenhar tais funções. (Barroso, 2005, p.165)

O Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril ao “recriar”² o órgão de Diretor Escolar pretende dar substância à demanda da criação de lideranças fortes:

“este decreto-lei, procura reforçar as lideranças das escolas, (...) criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição”(p.2342).

Ao Diretor Escolar é imputada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, o que faz com que este cargo seja desempenhado por professores com experiência na administração e gestão escolar ou com formação na área.

A Direção Estratégica das escolas passou a ser da responsabilidade de um verdadeiro novo órgão que é o Conselho Geral, onde os vários constituintes da comunidade escolar têm assento, num equilíbrio de forças, de forma a que nenhum dos dois grande grupos representados, comunidade interna e comunidade externa, tenha maioria de lugares.

O Conselho Geral, de entre as competências a que foi cometido, é o órgão delineador da estratégia que cada escola pretende promover. Para isso tem a função de aprovar o funcionamento da escola e as opções estratégicas e de planeamento, bem como, tem ainda a responsabilidade de escolher, após processo concursal, quem exercerá as funções de Diretor de Escola, do qual se pretende o exercício de uma liderança forte e eficaz.

Embora seja um tema antigo, a Liderança continua a despertar grande interesse. Esta paixão no dizer de Sanchez *“dimana de uma imagem (re)construída e mitificada da liderança, através dos tempos, como fonte de cura para todos os problemas e crises que afetam os países e as suas organizações.”*(1996, p.13).

² Este cargo existiu durante o período de governação do Estado Novo e a sua nomenclatura foi recuperada já durante os anos 90, com o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.

Independentemente desta visão, é reconhecida a importância crescente que *"as capacidade de direção e em especial de liderança, são hoje, percebidas como fundamentais para a prossecução dos objetivos de qualquer organização,"* (Faria, 2005, p.3) tanto no mundo empresarial e político, como no mundo educativo.

Contudo, Sergiovanni (2004a) alerta para a problemática da importação e utilização das teorias de liderança usadas nas empresas e outras organizações similares que estão orientadas para um fazer que não são os objetivos da organização escolar. Também Costa (2000, p.23) já tinha assumido que a liderança escolar não é passível de ser aplicada tipo receituário, tratando-se de um fenómeno mais complexo que, para ser desenvolvido tem de ter em linha de conta o contexto organizacional. A organização escolar difere das organizações empresariais, quer pelas suas funções, quer pela sua forma de organização.

Por sua vez, outros autores com trabalhos de investigação desenvolvidos nesta área, em especial os estudos sobre as "escolas eficazes" e as práticas organizacionais dos países anglo-saxónicos, particularmente no Reino Unido, Estados Unidos da América, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, entre outros, Blumberg e Greenfield, 1980, Leithwood e Montgomery, 1986, Southworth, 1990, Thomas Sergiovanni, 1991, afirmam que a organização escolar pode ser vista numa perspetiva *gerencial*.

Nesta linha, Marçal Grilo (1996) indica que *"a liderança é talvez o factor central do funcionamento das escolas e considera, que para a promoção de projectos, as escolas têm que ter uma liderança como têm as empresas, como têm as organizações que têm um papel decisivo, ou que querem um papel na funcionamento das sociedades"*(p.21), mais recentemente Nuno Vicente (2004) afirma que *"embora distinguindo as empresas que visam o lucro das escolas públicas sem fins lucrativos, (...) podemos encontrar pontos em comuns que permitam defender uma gestão do tipo empresarial, como sejam a eficiência, a eficácia e a qualidade possíveis em ambas"*(p.129).

Sabendo que as experiências pessoais e o enquadramento social podem promover representações sociais diferentes do mesmo objeto, que neste caso reporta-se ao conceito de liderança forte, pensamos que esta representação ampla da comunidade escolar prevista para os Conselhos Gerais trará várias representações de uma liderança forte e eficaz, aplicada à organização escolar.

Com base na Psicologia Social, as representações sociais, conceito desenvolvido por Moscovici (Vala, 2000, p.457), dizem respeito ao modo como nós, elementos da

sociedade, entendemos, com base das nossas vivências, a realidade que nos envolve e criamos conceitos explicativos para o nosso quotidiano. Toda a representação social é a representação de qualquer coisa por alguém.

O mesmo autor, citado por Simões (2007, p.212), considera que as representações surgem baseadas em três eixos: a informação, a atitude e o campo da representação.

A informação prende-se com o nível de conhecimento que um grupo ou indivíduo tem de um determinado assunto/conceito /objeto. Essa informação está fortemente dependente da forma e do acesso que os diferentes grupos ou indivíduos têm dela.

Por sua vez, a atitude está relacionada com a parte emocional e afetiva dos grupos ou indivíduos e com a influência que têm no processo de avaliação que fazem para construir uma representação, encontrando-se esta condicionada pela história pessoal e social de cada elemento do grupo.

O campo da representação corresponde à noção que cada um dos sujeitos faz face ao modo como está organizado o modelo social onde se inserem.

Consideramos que o alargamento de representantes, chamados a participar na vida e na organização escolar, através dos Conselhos Gerais, é um acréscimo qualitativo que este novo Decreto-Lei traz às organizações escolares. É do senso comum que “várias cabeças pensam mais do que uma”, mas para nós, este adágio popular parte da premissa que todas as cabeças estão a ver o mesmo objeto e utilizando o mesmo código de representação. A diferença está no ângulo de observação. Deste modo, teremos uma maior riqueza de pormenores, que irá desenhar opções mais fundamentadas e de maior abrangência funcional.

Mas, se essa polarização de representantes abranger um conjunto variado de códigos de representação do conceito em análise, incorre-se no risco de se criar um campo fértil em representações *controversas*³, discussões, falta de consenso e surgimento de jogos de interesses grupais.

Desta forma foi propósito desta investigação dar aos futuros Conselhos Gerais informação pertinente, para que retirem o máximo partido do expetor de representantes que o constituem e que as diferentes representações de liderança

³ Cabecinhas, referindo Moscovici identifica três formas de as representações ganharem carácter social: hegemónico, quando as representações são partilhadas por todos; emancipadas, quando embora cada grupo tenha a sua representação elas são partilháveis e controversas, quando não são partilhadas pelos diferentes grupos sendo causadoras de contextos de oposição e luta. (Cabecinhas, 2004, p.4)

sejam tidas em conta de forma positiva na particular missão de escolher o Diretora Escolar.

O Estudo

Questões de Investigação

É atualmente aceite na área da Gestão dos Recursos Humanos, devido a profusão de investigação e de literatura especializada, que existem um conjunto de competências adequadas de lideranças que influenciam as dinâmicas das organizações com especial relevo na aplicação de projetos de mudança. De igual forma, todos os modelos de gestão de recursos humanos aceitam que a existência de certas aptidões de liderança são essenciais para alcançar certos objetivos organizacionais, (Faria, 2005, p.5).

Na organização escolar esta convicção também existe, com especial relevo na investigação desenvolvida nos países anglo-saxónicos. Barroso (2005) afirma que *"muita da investigação que tem sido produzida nestes países sobre os directores de escolas está associada a projectos que visam determinar as características dos "bons directores", com o fim de identificar as competências necessárias ao correcto exercício deste cargo,"* (p.146). No caso da Reino Unido, em 1998, a Teacher Training Agency definiu no "National Standards for Headteachers" um perfil com base num conjunto de competências e atributos que se relacionam positivamente com o exercício efetivo de liderança para uma escola eficaz. Mais recentemente, em dois mil, o Ministério da Educação de França produziu com a mesma finalidade o "Protocole D'accord Relatif Aux Personnels de Direction".

Estando as escolas em processo de mudança de paradigma no que envolve a sua Administração e Gestão, mudando de um modelo de eleição democrática para um outro de semi-profissionalismo⁴, com base num processo de seleção, por força do novo Decreto-Lei, que se substancializa através de análise de *curriculum vitae* e do projeto de intervenção na escola, proposto pelos candidatos, pensamos que as *"comunidades escolas"* portuguesas não possuem a informação de quais os padrões de liderança, que competências se apresentam como nucleares nos vários domínios de ação e quais os atributos pessoais mais significativos que devem caracterizar os Diretores Escolares para uma efetiva Administração e Gestão dos estabelecimentos de ensino.

⁴ Nomenclatura adotada pelos autores deste estudo

É pois decorrente desta reflexão, que nos propomos, identificar as diferentes competências, em especial no domínio da liderança, gestão e características pessoais, dos Presidentes dos Conselhos Executivos de escolas públicas portuguesas que possuem desempenhos nas suas escolas considerados de "excelência". Cruzando os vários perfis que fomos construindo, procurou-se identificar as competências e atributos que são comuns à maioria dos Presidentes estudados e fazer a extrapolação para um Perfil Ideal para os futuros Diretores Escolares.

Com o resultado apurado no estudo, pretendemos proporcionar aos Conselhos Gerais um "instrumento" aplicável nas fases de seleção e escolha dos Diretores Escolares, de modo a facilitar a todos os elementos que o compuserem a informação correspondente a um perfil de referência e dados factuais para permitir a construção da representação de Líder mais adequada à sua Escola.

Este trabalho procurou assim, identificar características que permitam construir um perfil de Diretor Escolar que dê respostas a esta demanda. Desta forma, o objetivo geral orientador desta investigação foi:

- Identificar competências, atributos, fatores, dimensões ou aptidões individuais comuns aos diferentes Presidentes dos Conselhos Executivos, que são reconhecidos por desempenharem as suas funções com elevada eficácia, eficiência e qualidade.

Com o propósito de alcançar o objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos que nos facilitaram e permitiram potencializar ao máximo esta investigação.

1. Qual o perfil ideal de um Diretor Escolar para uma escola eficaz?
2. Quais as competências que mais contribuem para desempenhos eficazes na direção das organizações Escolares?
3. Que fatores emergem como indicadores de bons desempenhos de Diretores Escolares?
4. Quais os atributos e traços de personalidade mais marcantes para o perfil ideal de um Diretor Escolar?
5. Quais as aptidões profissionais que são indicadores de desempenhos eficazes que um candidato a Diretor Escolar deve possuir?

Método

Definido o objetivo da investigação o passo seguinte foi a elaboração do plano metodológico que melhor poderia servir a este desidrato, sem esquecer que *"nos pressupostos metodológicos o investigador procurará estabelecer uma grande conversação, ou uma grande estratégia, de modo que o modelo seja rigoroso, sistemático e objectivo e que o problema seja estudado na sua totalidade."* (Pacheco, 2006, p.19).

Sendo o caminho a percorrer obrigatoriamente *exploratório*, através do estudo de Presidentes de Conselhos Executivos e a forma como desempenham as suas funções o centro da investigação, tornou-se evidente que esta investigação teria de ser de cariz qualitativo. Pois o que estava em questão era ir ao fundo do conhecimento dos vários atores, ouvi-los, fazê-los falar das suas práticas, das suas experiências profissionais e tentar captar as características que ajudem a construir um perfil de um líder e de uma liderança forte. Só a metodologia apoiada na investigação qualitativa podia responder de forma científica ao objetivo desta investigação, na qual *"estuda-se a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados, e não de teorias prévias, para os compreender ou explicar (...) e se situa mais nas peculiaridades que na obtenção de leis gerais."* (Almeida e Freire, 1997, p.95).

A investigação qualitativa utilizada, de forma a garantir o seu grau de cientificidade, recorreu à técnica para tratamento dos dados obtidos, identificada por vários autores, nomeadamente, Bogdan e Biklen (1999), Vala (2000), Esteves (2006) e Bardin (2008), por análise de conteúdo.

Sendo o âmago deste trabalho o estudo da ação de liderança nas organizações escolares públicas portuguesas, com o objetivo de descortinar como se caracteriza o desempenho dos líderes que são identificados como exemplos de boas práticas, foi compulsório identificar o que são boas práticas e quais as Escolas onde essas práticas poderiam ser estudadas.

Na primeira década deste novo século, fortemente marcado pela mudança, onde o paradigma da função da organização escolar tem vindo a viver momentos de verdadeira "revolução", a liderança das escolas terá de passar a ser vista mais como uma função do que como um cargo, pois *"os líderes de uma escola são as pessoas que fornecem directivas e exercem influência para atingir as finalidades da escola"*

(Azevedo, 2007, p.1). Assim, as boas práticas de liderança que interessava investigar seriam aquelas exercidas em Escolas onde existisse o reconhecimento, preferencialmente externo de Escolas com elevada eficiência na sua missão e com desempenhos de qualidade.

A opção de utilizar os dados disponibilizados pela Inspeção Geral de Educação (IGE) através dos inúmeros relatórios elaborados pelas equipas de avaliação, decorrentes das visitas que foram realizando, permitiu ter uma base quantificada e cientificamente validada e logo possível de comparação das unidades de gestão⁵ que mostravam melhor eficiência e qualidade, com base em critérios comuns a todas as unidades de gestão.

Sendo o tempo disponível para este tipo de investigações um fator fortemente limitativo e o número de relatórios existentes no momento de fazer a triagem, 31 de Dezembro de 2008, ser já bastante numeroso⁶, juntando-se a esta condicionante o facto de a IGE ter constituído equipas especializadas, dentro das suas delegações regionais, que circunscreveram o seu trabalho à sua região de influência, direccionou-se a investigação para os relatórios das unidades de gestão da Região do Alentejo, na dependência da Direção Regional de Educação do Alentejo e na influência da Delegação Regional da IGE do Alentejo, por uma questão de disponibilidade e contextualização do investigador que, à data deste trabalho, pertencia ao quadro de uma das escolas do Alentejo, região onde mantém ligação em virtude de ser aqui que, nos últimos sete anos tem vindo a desempenhar as suas funções de docente.

Após esta reflexão clarificou-se que o caminho que tínhamos de efetuar teria que envolver duas dimensões, que Azevedo (2007, p.1) chama de definição de rumo e exercício de influência, e que por sua vez Sergiovanni descreve como sendo o conceito mais comum no seio das organizações onde *"os líderes devem ter uma visão e depois trabalhar para moldar a organização que gerem em concordância com a sua visão."* (2004b, p.119).

Clarificado que a forma de escrutínio das práticas que interessavam a este estudo tinha que envolver as apreciações dos cinco domínios avaliados pela IGE, o critério construído para identificar as lideranças que nos interessavam passou a considerar a análise desses cinco domínios, definindo-se que as boas práticas alvo desta

⁵ Nomenclatura atribuída pela IGE para referir, de forma igualitária, as escolas independentemente de serem agrupamentos ou escolas não agrupadas.

⁶ No final do ano civil de 2008 a IGE já tinha elaborado na área das cinco Direções Regionais de Educação 378 relatórios com a seguinte distribuição: Norte 137; Centro 66; Lisboa e Vale do Tejo 109; Alentejo 42; Algarve 24.

investigação tinham que ter, no mínimo, a avaliação de *Bom* em todos os domínios do relatório.

Com este critério claramente definido foi efetuada a indagação na Direção Região de Educação do Alentejo⁷ entre os 42 relatórios disponibilizados pela IGE, visando descortinar as práticas de Liderança que obtiveram este padrão de avaliação e subsequente reconhecimento.

O levantamento permitiu-nos identificar nove práticas que correspondiam aos critérios previamente definidos; Escola Secundária c/ 3º ciclo de Ponte de Sôr; Escola Secundária c/ 3º ciclo de Serpa; Escola Secundária c/ 3º ciclo Mouzinho da Silveira; Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa; Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora; Agrupamento de Escolas de Odemira; Agrupamento de Escolas n.º 3 de Beja; Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora e Escola Secundária c/ 3º ciclo de Moura. Agora sim, estávamos perante os nossos objetos de estudo, estes eram os casos de Presidentes de Conselhos Executivos que viram validada a liderança que desenvolveram nas suas escolas por uma organização externa às primeiras.

Este critério veio igualmente, embora puramente circunstancialmente, proporcionar uma representatividade e distribuição equilibrada das Escolas pelos três distritos, quadro n.º 1, que compõem a Região Educacional do Alentejo, das escolas sediadas em meio urbano (quatro) e rural (cinco). Esta equidade foi também conseguida na distribuição da nossa população alvo no que diz respeito à tipologia das escolas que a compõem, quadro n.º 2. Assim, o agrupamento destas nove práticas de liderança segundo critérios de distritos e tipologia de escolas, de acordo com os quadros abaixo, permitem considerar que as respostas que se vierem a encontrar apresentam um valor de significância muito representativo, pois decorrem de uma amostra que geográfica, demográfica e ao nível da tipologia é fortemente representativa.

⁷ Referimo-nos desta forma uma vez que os Concelhos de Alcácer do Sal, Grândola, Santiago do Cacem e Sines, embora pertencentes ao Distrito de Setúbal a nível do mapeamento educacional estão na égide da Direção Regional de Educação do Alentejo.

Quadro n.º 1

Distribuição das Escolas da investigação por Distrito

Distritos		
Beja	Évora	Portalegre
Agrupamento de Escolas n.º 3 de Beja - MU	Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa - MR	Escolas Secundária c/ 3ºc Mouzinho da Silveira - MU
Agrupamento de Escolas de Odemira - MR	Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora - MU	Escola Secundária c/3ºc de Ponte de Sôr - MR
Escola Secundária c/ 3ºc de Serpa - MR	Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora - MU	
Escola Secundária c/ 3ºc de Moura - MR		

MU - Meio Urbano; MR – Meio Rural

Quadro n.º 2

Distribuição das Escolas da investigação por Tipologia

Tipologias de Escolas	
Apenas ensino Básico - EB	Com ensino Secundário – ES c/ 3ºc
Agrupamento de Escolas n.º 3 de Beja	Escola Secundária c/ 3ºc de Serpa
Agrupamento de Escolas de Odemira	Escola Secundária c/ 3ºc de Moura
Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa	Escolas Secundária c/ 3ºc Mouzinho da Silveira
Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora	Escola Secundária c/ 3ºc de Ponte de Sôr
Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora	

Principais resultados

Apresentação dos dados

A fundamentação metodológica desta investigação baseou-se em procedimentos de investigação qualitativos, recorrendo à entrevista exploratória semiestruturada como instrumento de recolha de dados e sendo que, a elaboração do guião da entrevista teve como principal referência os domínios e respetivos fatores que compõem as áreas de análise nos procedimentos da avaliação externa realizados pela IGE, era expectável que os dados que viéssemos a apurar incidissem ou apontassem para esses domínios.

1. Resultados;
2. Prestação do serviço educativo;
3. Organização e gestão escolar;
4. Liderança;
5. Capacidade de autorregulação da escola.

Contudo, a investigação realizada fez sobressair informação que, não estando claramente contemplada nos domínios indicados, veio permitir identificar outras áreas como relevantes para estes Presidentes e desvalorizar outras que inicialmente julgávamos serem mais significativas.

Apurou-se dentro destas áreas que devem fazer parte do funcionamento da organização escolar qual o peso e relevância dados pelos nossos entrevistados a cada uma delas. Da análise desses dados foi possível identificar quais as áreas que tinham maior relevância para estes nove Presidentes de Conselhos Executivos, reconhecidos com práticas de excelência e com esses dados, reconhecer as linhas mestras para o desenho de um Perfil para os Diretores de Escola, o mais próximo possível do desejável.

Quando chegámos ao fim do trabalho de junção das mais de mil Unidades de Registo (UR) identificadas foi possível construir uma grade de categorias que constituíram o mote para toda a nossa análise da parte empírica desta investigação. A categorização proposta coaduna-se com o objetivo principal da investigação e permitiu incorporar todas as UR que foram recortadas. O quadro seguinte identifica a categorização realizada e o seu grau de relevância tendo por base os resultados totais de UR que

cada categoria obteve, bem como, o seu peso percentual na globalidade de todas as UR apuradas.

Quadro n.º 3 – Grade de categorias

Ordem	Categorias	N.ºSubcategorias	Unidades de Registo	
			N.º	%
1. ^a	E. – A prática da liderança	5	381	35
2. ^a	A. – A visão e estratégias	5	198	18
3. ^a	B. – A prestação do serviço educativo	6	156	14
4. ^a	D. – Organização e gestão	5	153	14
5. ^a	C. – Preocupações de abertura à comunidade exterior	6	78	7
6. ^a	G. – Dados de identificação	7	71	6
7. ^a	F. – Percepções e interesses individuais	3	63	6
Σ	7	38	1100	100

Eclodiram da análise feita aos dados apurados as sete categorias que identificámos na grade do quadro n.º 3. Com o cuidado de cumprir os cinco critérios indicados por Bardin (2008, p.120) para realizar uma boa categorização e com especial atenção à *exclusão mútua* e à *homogeneidade*, as categorias criadas tiveram como referências, para a junção das diferentes UR, as seguintes linhas de análise:

Na categoria A – Visão e estratégias; foram agrupadas todas as UR que envolveram considerações sobre a criação e existência de uma visão de escola e o pensamento estratégico que os Presidente preconizam e desenvolvem.

Na categoria B – A prestação do serviço educativo; foi formada pelas considerações em relação aos cuidados na elevação da qualidade do ensino e das aprendizagens, de que

forma essa preocupação é operacionalizada tendo em conta os alunos e o seu contexto local.

Na categoria C – Preocupações de abertura à comunidade exterior; agruparam-se as UR que envolvem ideias que têm por referência a Comunidade Exterior à escola. Preocupações e formas de associação aos agentes exteriores, ações de cooperação e promoção.

A categoria D – Organização e gestão; retrata o modo como os entrevistados realizam a organização e gestão dos recursos que dispõem e os capitalizam nas áreas dos recursos humanos e financeiros.

Na categoria E – A prática da liderança; coligiu todas as ações e valores que os diferentes Presidentes dos Conselhos Executivos entrevistados indicaram, de forma direta ou indireta, promover na sua prática diária de líderes, com a finalidade de elevar o desempenho da organização Escola como um todo.

A categoria F – Perceções e interesses individuais; foram catalogadas as UR que envolveram informações mais da perceção pessoal de cada entrevistado no que diz respeito aos fatores de motivação, marcos pessoais e tarefas exclusivas no cargo que desempenha.

Por fim a categoria G – Dados de identificação; resultante de perguntas mais fechadas que permitiram identificar os entrevistados em relação aos seus dados pessoais e profissionais.

Relacionando os blocos das questões do nosso guião de entrevista e os dados obtidos nas mesmas verificou-se que, o número de UR que apresentam ideias ou considerações sobre a importância da existência de uma Visão de Escola e a definição de Estratégia e Objetivos tornaram claro que estes dados necessitavam de constituir-se por si só numa categoria. Por oposição, as ideias que se focaram nos Resultados e na Capacidade de Autorregulação da Escola diluíram-se nos discursos dos vários presidentes, o que conduziu à aglutinação de ambos os blocos por outras categorias, respetivamente os Resultados na categoria B – Prestação do serviço educativo e a Capacidade de Autorregulação da Escola na categoria A – Visão e estratégias.

Construção do Perfil de Diretor de Escola

Descriminados que estão os dados que foram apurados, ao longo desta investigação, passou-se ao objetivo principal da mesma. Em virtude da escassez de tempo disponível para este trabalho de investigação, comparativamente com a riqueza da informação recolhida e apresentada no ponto anterior, mas sem deixar de ter como foco o seu propósito, o desenho do perfil de Diretor de Escola incidirá em exclusivo nos dados apurados, categorias, subcategoria e indicadores que tenham peso de significância para a maioria dos nossos entrevistados.

Sendo a análise de conteúdo uma técnica da metodologia qualitativa, não deixa de ser a sua quantificação fundamental, em especial nesta investigação, pois é metodologicamente aceite que *"um dado objecto é tanto mais importante ou interessante para o grupo de entrevistados quanto maior for o número de sujeitos que espontaneamente a ele se referem"* (Esteves, 2006, p.121). Assim, a opção tomada nesta investigação, que procura criar um perfil para os Diretores de Escolas, próximo do ideal, com base em nove testemunhos de líderes reconhecidos pelo seu bom desempenho nas suas escolas, foi identificar e analisar toda a informação que tenha sido comungada por cinco ou mais entrevistados (as nossas Unidades de Contexto) e desta forma legitimar a sua importância para o desempenho do cargo de Diretor de Escola.

A informação produzida permitiu-nos identificar cinco áreas de ação que surgem com as mais significativas para estes líderes de referência, uma vez que é nelas que se focalizam os seus discursos e onde centram maior atenção e esforços. Essas áreas por ordem de significância são:

- 1) A prática da liderança;
- 2) Visão e estratégias;
- 3) Prestação do serviço educativo;
- 4) Organização e gestão
- 5) Preocupações de abertura à comunidade exterior.

Após termos apurado as ações comportamentais, traços pessoais e profissionais que cruzam transversalmente os desempenhos dos nove PCE que serviram de base a esta investigação como casos de reconhecidas boas práticas, estamos em condições de identificar o Perfil resultante, é agora possível afirmar que existe efetivamente um

conjunto de competências que são passíveis de corresponder a um Perfil de um bom Diretor de Escola.

Para este fim iremos recorrer a um instrumento preconizado pela gestão de recursos humanos em processos de recrutamento e seleção, em concreto os autores Adelino Cardoso (2005), Mário Ceitil (2007) e Albino Lopes e Luís Barrosa (2008), que advoga a elaboração de perfis psicoprofissionais de cargos e funções devendo estes estruturar o perfil ideal para o cargo, recorrendo à análise de desempenhos de reconhecido mérito.

A construção de um perfil psicoprofissional resulta do *"conjunto dos requisitos, quer ao nível das competências profissionais quer das competências pessoais e motivacionais, que lhes estão associadas e que constituem a base para identificar o seu futuro titular."* (Cardoso, 2005, p. 24). Por sua vez, Mário Ceitil (2007, p.147) afirma que a definição dos perfis individuais de competências devem englobar a identificação das responsabilidades funcionais, o tipo de qualificação necessária ao desempenho e ainda as *"competências requeridas para o exercício de cada uma dessas funções"*.

Temos então que o perfil que aqui se apresenta assenta em dois grupos de competências, as técnicas e as comportamentais. Para a sua contextualização e clarificação adotamos as definições propostas por Adelino Cardoso (2010, p.1):

"Competências técnicas: as que um profissional necessita para se tornar um especialista num determinado domínio, ou seja, as capacidades necessárias para a realização de uma determinada tarefa. Por exemplo as capacidades necessárias para pilotar um avião ou para reparar o motor de um automóvel."

Competências comportamentais: os requisitos psicológicos desejáveis para o desempenho de uma função, ou seja, aquilo que diferencia o profissional e tem impacto nos seus resultados. Por exemplo a capacidade do piloto em manter a calma em situações de emergência ou a capacidade do mecânico em estabelecer boas relações com os seus clientes."

Desta forma, a informação produzida nesta investigação para a elaboração do perfil para o Diretor Escolar resulta assim de um conjunto de competências de cariz diferente. Umas de cariz mais técnico (escolaridade, conhecimentos técnicos , cursos,...) e outras de cariz mais comportamental (características de personalidade, emocionais, motivacionais, ...).

O primeiro fragmento do perfil do Diretor Escolar, o seu rosto, substancializa-se nas seguintes características e competências:

- Professor na casa dos quarenta anos.
- Género feminino.
- Enquadrado com a realidade da região que a escola serve, em virtude de ser residente e subseqüentemente elemento da própria comunidade local.
- Professor já com uma larga experiência, vinte a trinta anos de serviço.
- Experiência no desempenho do cargo.
- Possuir formação especializada na área da Administração e Gestão Escolar.

As cinco áreas nucleares de intervenção detetadas no desempenho da função de Diretor Escolar que compõem o tronco deste perfil, embora coabitem os dois tipos de competências, prevalecem as de carácter comportamental.

O Diretor Escolar terá de ser capaz de desempenhar a função de Líder, tendo por base os seguintes valores e competências associados à liderança:

- Envolver os colaboradores promovendo o seu desenvolvimento individual e das equipas criadas.
- Desenvolver relações humanas e laborais eficazes.
- Boa capacidade de comunicação.
- Delegar e partilhar a liderança.
- Promover o trabalho de equipa colaborativo.
- Reconhecer o mérito.
- Exercer a sua autoridade mas de forma justa.
- Ser determinado.
- Vinculação a valores humanistas.

Como Líder e na sua ação crítica procura criar um plano estratégico que inspire e motive todos os membros da comunidade educativa. Para este fim deve apresentar as seguintes competências:

- Construir e comunicar uma visão coerente no seio de diversos pensamentos existentes.
- Ser inspirador e motivador na sua visão.
- Ser capaz de estabelecer objetivos ambiciosos mas modelados à realidade contextual.
- Capacidade de planeamento e pensamento estratégico a curto e longo prazo.
- Inovador.
- Reflexivo.

Como Diretor de Escola deve centrar a sua atividade na procura da elevação da qualidade do ensino e das aprendizagens, assim como do sucesso dos alunos. No desempenho desta prerrogativa os Diretores Escolares terão de ser capazes de desenvolver as seguintes ações:

- Produzir estratégias inovadoras para criar sucesso e atingir melhorias na qualidade do ensino.
- Produzir, analisar e interpretar a informação.
- Promover oferta formativa que vá ao encontro da procura efetiva.
- Valorizar os bons desempenhos dos discentes.

Os Diretores Escolares devem possuir capacidade de Gestão e organização das suas escolas de forma que os recursos humanos e financeiros sejam geridos com o objetivo de proporcionar um ambiente eficiente, eficaz e de aprendizagem responsável. São competências determinantes para esta finalidade as que se enumeram a seguir:

- Ter conhecimentos financeiros e contabilísticos.
- Elaborar planeamento estratégico e orçamental.
- Realizar a gestão dos recursos humanos com base nos seus perfis.
- Ter capacidade de planear e implementar mudanças funcionais e estruturais ao nível da organização.

As escolas existem em contextos sociais distintos, tendo este fator impacto direto no que acontece dentro de cada escola. Assim, a liderança escolar terá que se comprometer, não só com a comunidade interna, mas igualmente com a comunidade

externa, de forma a assegurar a adequação dos seus procedimentos ao contexto e às expectativas locais. Contribuem para esta linha de ação os seguintes saberes:

- Desenvolver relações privilegiadas com as organizações externas e seus representantes.
- Desenhar parcerias locais.
- Criar mecanismos de mobilização à participação dos pais na vida da escola.

Sistematizando todas estas características, apresentamos um modelo de uma ficha utilizada por especialistas em gestão de recursos humanos que poderia fazer parte do regulamento de um processo concursal de recrutamento e seleção de Diretor de Escola. Nesta ficha as competências apuradas são agrupadas em técnicas/profissionais e comportamentais/pessoais, fazem-se ainda referência a requisitos como, qualificações, experiência profissional e fatores de motivacionais.

Quadro n.º 4 – Perfil Psicoprofissional para a função de Diretor de Escola

PERFIL PSICOPROFISSIONAL
Função: Diretor de Escola do sistema do ensino público
Objetivo: Exercer a administração e gestão do estabelecimento de ensino nas áreas pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial.
Requisitos Básicos
<ul style="list-style-type: none"> • Formação superior profissionalizante em ensino. • Formação especializada em Administração e Gestão Escolar. • Experiência no desempenho das funções. • Idade entre os 40 e os 50 anos. • Sexo Feminino.⁸ • Residente no Concelho.

⁸ Esta indicação é apresentada unicamente na sua perspetiva académica como uma informação apurada nesta investigação, pois a lei atual não permite qualquer tipo de discriminações ao do género nos concursos para as organizações públicas.

PERFIL PSICOPROFISSIONAL	
Competências técnicas/profissionais	
<ul style="list-style-type: none"> • Domínio da área pedagógica • Conhecimento das políticas educativas locais • Capacidade de planeamento estratégico • Conhecimentos financeiros e contabilísticos • Conhecimento de técnicas de gestão de recursos humanos 	
Competências comportamentais/pessoais	
<ul style="list-style-type: none"> • Bom relacionamento interpessoal • Capacidade de comunicação • Capacidade de delegar • Capacidade de trabalhar em equipa • Capacidade de análise • Capacidade de ouvir e aconselhar • Exercer autoridade 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivador • Visionário • Inovador • Iniciativa • Reflexivo • Justo • Determinado
Motivações	
<ul style="list-style-type: none"> • Interesse pessoal pela área da administração e gestão Escolar • Desejo de servir a comunidade escolar e local 	

Conclusões

Com o momento da mudança do modelo de gestão dos estabelecimentos públicos de educação em consequência da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, que promove uma valorização do papel das lideranças de topo nas organizações escolares e em simultâneo altera o processo de eleição dessas lideranças com a perda de maioria interna nos conselhos gerias por parte dos professores, em detrimento da representação das famílias, das autarquias e dos representantes da comunidade local. O objetivo desta investigação foi contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre o exercício da liderança nas escolas públicas portuguesas, com particular realce para a identificação da prática, das características, dos traços e competências que Presidentes de Conselhos Executivos identificados como líderes de sucesso aplicam no desempenho das suas funções.

A investigação levou-nos ao cruzamento de nove vivências de Presidentes de Conselhos Executivo de forma a identificar comportamentos, valores e competências em comum, de modo a desenhar o perfil desejável para o desempenho do novo cargo criado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, o Diretor de Escola.

Dos discursos analisados emergiram, de forma natural, cinco grandes áreas de atuação entre os Presidentes estudados. Como mais representativa das áreas surgiu a que englobou todas as preocupações com uma prática efetiva de liderança, o que permite classificá-los como verdadeiros líderes escolares.

Esforçam-se por desenvolver boas relações humanas colocando ênfase nas ações de envolvimento, partilham e delegam responsabilidades, pois perfilham que são fatores indispensáveis para que as pessoas se sintam apoiadas e gostem do trabalho que desenvolvem. Promovem e valorizam a comunicação e alicerçam a sua conduta em valores como a autoridade, a determinação, o humanismo e a justiça.

Dispõem e promovem a criação de uma visão de futuro para as suas escolas e para a sua operacionalização constroem estratégias apontando caminhos e estabelecendo objetivos de forma motivadora e inovadora.

Colocam em destaque as ações que promovem a elevação da qualidade do ensino e das aprendizagens orientadas para o sucesso dos seus alunos.

Embora vinculem os seus perfis ao que se projeta para um líder educacional, não deixam de apresentar um repertório técnico e uma forte preocupação com a área da organização e gestão da escola nos campos da gestão financeira e da gestão dos recursos humanos.

Reconhecem que servem comunidades e procuram envolver as famílias e a Comunidade, pois defendem que a missão da escola será impossível de alcançar se a comunidade não a compreender e a partilhar através de uma sintonia de objetivos e valores.

Foi igualmente possível obter um conjunto de dados e perceções pessoais que proporcionaram informação para uma identificação pessoal e profissional, bem como conhecer as próprias representações de liderança deste Presidentes e quais os fatores de motivação e os sucessos que conseguiram alcançar.

Um líder de sucesso precisa de fazer mais, mas não pode fazer menos.

Leithwood & Riehl

Referências bibliográficas

- Almeida, L., Feire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses
- Azevedo, J. (2007). “O que é a liderança de uma escola?” *Correio da Educação* n.º 301. Acesso em 1 de Outubro 2008 em: http://www.asa.pt/CE/Lideranca_escola.pdf
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. 8ª Ed., Lisboa: Edições 70
- Barroso, J. (1990). “Formar Professores para intervir na Administração das Escolas”. In *Revista Aprender*, 11, 11-16. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Barroso, J. (1991). “Modos de Organização Pedagógica e Processo de Gestão de Escola: sentido de uma evolução”. In *Inovação*, nº 2-3, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J.(1995). “A Administração Escolar – reflexões em confronto”. In *Revista Educação*, 8 (1 e 2), Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.7-40.
- Barroso, J., Sjorslev, S. (1991). *Estruturas de Administração e Avaliação das Escolas Primárias e Secundárias, nos doze países da Comunidade Europeia*. Lisboa: GEP/Ministério da Educação
- Barroso, J. (1996). “O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída”. In Barroso, J., (Org.), *O estudo da Escola* (pp. 167-189). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta
- Bogdan, R., Biklen, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação: introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. 1ª Ed., Porto: Edições ASA
- Bosker, R., Scheerens, J. (1992). “Definição de critérios, dimensão dos efeitos e estabilidade: três questões fundamentais na investigação sobre a eficácia escolar”. In Nóvoa A. (org.), *As Organizações Escolares em Análise* (1ª Ed., pp.99-121). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Cabecinhas, R. (2004). "*Representações sociais, relações intergrupais e cognição social*". Universidade do Minho, Braga, Instituto de Ciências Sociais. Acesso em 20 Fevereiro, 2008, do Centro de Estudo de Comunicação e Sociedade Web site: <http://www.cecs.uminho.pt>

Cardoso, A. (2005). *Recrutamento & Selecção de Pessoal*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

Cardoso, A. (2010). Recrutamento e Selecção por Competências. RH online, artigo. Acesso em 18 de Março de 2010 em:

<http://www.rhonline.pt/Artigos/default.asp?IDN=3&op=2&ID=195&IDP=5&P=5>

Carneiro, R. (coord), (2000). *O futuro da educação em Portugal, tendências e oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa: Ministério da Educação

Ceitel, M. (2007). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. 1ª Ed., Lisboa: Edições Sílabo

Clímaco, M. (1988) Quadro Legal Ensino Preparatório e Secundário. 1ª Ed., Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

Costa, J. (2000). "Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas", In Costa J., et al., (org.), (2000). *Liderança e Estratégias nas Organizações Escolares* (1ª Ed., pp.15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., Cabral-Cardoso, C., (2004). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. 3ª Ed., Lisboa: Editora RH.

Day, C., Harris, A. (2000). Effective school leadership. National College for School Leadership. Acesso em 7 de Outubro de 2009: <http://www.nationalcollege.org.uk/media/416/99/effective-school-leadership.pdf>

Davies, B., Ellison, L. (1997). School Leadership for the 21st Century. London: Routledge.

Davis, S., Darling-Hammonnd, L. LaPoint, M & Meyerson, D. (2005). *School leadership study*. Standford: Standford Educational Leadership Institute.

Diogo, J. (2004). "Liderança das escolas: sinfonia ou jazz?" In Costa, J., Neto-Mendes, A., Ventura, A., (org.), *Política e gestão local da Educação* (pp.267-279). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Esteves, M. (2006). "Análise de Conteúdo." In Lima, Jorge, Pacheco, José (orgs.). *Fazer Investigação Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-126). Porto: Porto Editora.

Faria, J. (2005). *Liderança e Gestão Pública em Portugal Características e Implicações no Desempenho Organizacional*. Évora: Universidade de Évora, Tese de Doutoramento, (n.p.)

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. 1ª Ed., Porto: Edições ASA.

Grilo, M. (1996). "A Construção da inovação nas escolas", em Campos, Bárto, Ed.), (1996), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas* (1ª Ed., pp. 20-33). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional,.

Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A., (2007). *Os Novos Líderes A Inteligência Emocional nas Organizações*. 3ª Ed., Lisboa: Gradiva.

Good, T., Weinstein, R., (1992). "As escolas marcam a diferença: Evidências, críticas e novas perspectivas". In Nóvoa A. (org.), *As Organizações Escolares em Análise* (1ª Ed., pp.77-98). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Hutmacher, W. (1992). "A escolas em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento". In Nóvoa A. (org.), *As Organizações Escolares em Análise* (1ª Ed., pp.43-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Inspeção Geral da Educação (2007). Avaliação Externas das Escolas – Relatório Nacional 2006-2007. Acesso em 21 de Maio 2008:

http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_07_RELATORIO_NACIONAL.pdf

Leithwood, K., Riehl, C., (2003) "What Do We Already Know About Successful School Leadership?". AERA Division A Task Force on Developing Research in Educational Leadership. Acesso em 9 de Fevereiro de 2010:

<http://lead500and501.wikispaces.com/file/view/Leithwood-Successful+School+Leadership-2003.pdf>

Lima, J. (2008). *Em Busca da Boa Escola – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Gaia: Fundação Manuel Leão

Lopes, A, Barrosa, L. (2008). *A Comunidade Educativa e a Gestão Escolar: Um Contributo da Gestão Estratégica de Recursos Humanos*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Lorenzo Delgado, M. (2004). "La función de liderazgo de las dirección escolar: Una competência transversal". *Enseñanza*, 22, pp. 193-211.

National College for School Leadership (2002). *Making the Difference: Successful leadership in challenging circumstances*. Acesso em 9 de Fevereiro de 2010: www.ncsl.org.uk

Nóvoa, A. (1992). "Para uma Análise das Instituições Escolares". In Nóvoa A. (org.), *As Organizações Escolares em Análise* (1ª Ed., pp.13-44). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pacheco, J. (2006). "Um olhar sobre o processo de investigação." In Lima, J., Pacheco, J. (orgs.). *Fazer Investigação Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.13-28). Porto: Porto Editora.

Programa do XVII Governo (2008). Acesso em 28 de Maio de 2008: http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governos_Documentos/Programa%20Governo%20XVII.pdf

Rupérez, F. (1994). *La Gestión De Calidad En Educación*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A..

Sanches, M. (1996). "Imagens de Liderança Educacional: acção tecnocrática ou acção moral e de transformação?". In *Revista da Educação*, 6 (1), (pp.13-35). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Sanches, M. (2000). "Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas". In *Actas Simpósio Sobre Organização e Gestão Escolar*, 1., Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sergiovanni, T. (2004 a). *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. 1ª Ed., Porto: Edições ASA

Sergiovanni, T. (2004b). *Novos caminhos para a liderança escolar*. 1ª Ed., Porto: Edições ASA.

Simões, E. (2007). "Representações sociais da Escola rural de meados do século XX em Portugal". *Análise Psicológica* (2007), 2 (XXV): 211-228. Acesso em 20 de Fevereiro de 2008: www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v25n2/v25n2a04.pdf

Vala, J. (1989). "A análise de Conteúdo". In Silva, A., Pinto, J., (Eds.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.

Vala, J. (2000). "Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano". In J. Vala, & M.B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (4ª Ed., pp. 457-502), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar*. 1º Ed., Porto: Edições Asa.

A pertinência do papel do DT no nosso contexto escolar

Hipólita Sousa

Marília Favinha – Universidade de Évora
mfavinha@uevora.pt

"Vivemos, homens que somos, sem pensar? Mas isso seria pormos entre parêntesis nem mais nem menos que a nossa qualidade essencial de homem. Pois o homem é precisamente, como disse Descartes, uma coisa que pensa."

M. Ferreira Patrício

Esta apresentação, visa dar a conhecer, fora do âmbito da apresentação final do trabalho de mestrado, os resultados obtidos com este estudo que teve como objetivo investigar o reconhecimento e a relevância do papel do Diretor de Turma enquanto gestor intermédio para os alunos, os encarregados de educação e para os próprios, tendo em conta a interface inter-relacional em que a função se desenvolve.

Este trabalho teve como pressupostos de base a convicção de que a Educação é um fenómeno complexo que, para além de outras, mobiliza dimensões sociológicas, psicológicas e epistemológicas, além de necessitar, constantemente, de reflexão sobre as suas práticas.

Assim, conscientes de que o papel do Diretor de Turma é de grande importância nas organizações escolares, foi nosso objetivo estudá-lo sob o ponto de vista teórico a partir de uma reflexão na prática e efetuar um estudo empírico do modo como a função é percecionada como elo de ligação entre os Alunos, os Encarregados de Educação e a Escola. Abordamos a figura do Diretor de Turma, enquanto gestor pedagógico intermédio da organização escolar, tendo em conta as atribuições que lhe são consagradas na lei e a forma como os demais parceiros vêm a sua função, em especial numa Escola do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, de acordo com as perspetivas/representações dos próprios atores educativos.

Palavras-chave: diretor de turma, gestor pedagógico intermédio, organização, escola.

Introdução

Quando durante o curso de mestrado em “Avaliação Educacional” foi-nos pedido que escolhêssemos um tema para um anteprojeto a apresentar no final de uma das cadeiras, surgiu-nos logo a ideia de avaliar o papel do diretor de turma na organização escolar perscrutando a opinião dos encarregados de educação e a dos alunos, o que foi logo aceite pelo docente responsável pela cadeira.

É bem verdade que a ideia para a investigação não surgiu do nada, porque nada surge do nada, como nos diz Favinha “A investigação nasce da interação do sujeito investigador com o real. Desta interação decorre, então, o conhecimento.” (Favinha, 2006, p. 253). Assim como uma simples brisa responde a forças ambientais, nós também fomos conduzidos pelo questionamento que durante os anos todos em que fomos diretores de turma nos sobressaltou: qual a razão de ser do diretor de turma, além da diretriz do ministério. É que, de uma maneira geral, o simples pensar político não foi e não é suficiente, para justificar esta figura de gestão intermédia não contexto escolar, era e é necessário que seja uma vontade de todos, uma necessidade de todos, se não como um todo pelo menos por aqueles que mais diretamente estão associados a essa diretriz. Dessa forma deparava-se com a escola, os professores, os alunos e os encarregados de educação. Uma vez que à escola e aos professores, como tutelados pelo ministério, cabia-lhes acatar as normas e era-lhes mais fácil entender a razão desta nova figura, para os alunos talvez, pelo menos no princípio, essa figura não era assim tão bem assimilada e, mais ainda, para os encarregados de educação, pouco habituados a irem à escola e a terem um horário para serem recebidos e, ainda mais, a terem quem os recebesse e até estivesse à sua espera. E, assim, surgiu o tema “O Diretor de Turma como mediador entre o Conselho de Turma, os Alunos, e os Encarregados de Educação: contributos para a avaliação da Direção de Turma”, o qual segundo Favinha continua atual porque “(...), as dificuldades, relativamente à afirmação da Direção de Turma como um verdadeiro cargo de gestão intermédia, continuam atualmente, provocadas pelos muitos condicionalismos de ordem prática e funcional da Escola ” (Favinha, 2006,p. 146).

A Investigação

Iniciámos por fazer um enquadramento histórico e legal do papel dos professores na escola até à primeira legislação que fala em diretores de turma propriamente nomeados como tal, pois assim como nos diz Canário "Ao nível da mudança educacional, impôs-se uma revisão da escola, entendida como unidade administrativa que prolongava a administração central, para se passar a encará-la como uma organização social inserida e articulada com o contexto local singular, com identidade e cultura próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados educativos muito diferenciados. Deste ponto de vista, o estabelecimento de ensino emerge como uma construção social cuja configuração e funcionamento têm como elementos decisivos a ação e interação dos diferentes atores sociais em presença" (Canário, 2005, p. 53). Dessa forma, o aparecimento da figura do DT no contexto escolar vem auxiliar a escola a se tornar mais presente na vida das famílias dos alunos a partir da figura do EE, o representante legal dos alunos enquanto membros de uma família e de uma sociedade, o que é corroborado por Marques "As atribuições do diretor de turma incidem em duas áreas fundamentais: o relacionamento com os pais e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos." (Marques, 1991, p.5); enquanto Zenhas nos diz que "O DT ocupa uma posição importante na gestão intermédia da escola." (Zenhas, 2006, p. 13), e Favinha diz-nos que "O Diretor de Turma, no âmbito das competências de coordenação do Conselho de Turma, deve dinamizar a planificação, desenvolvimento e avaliação de todas as atividades a desenvolver em todas as áreas e disciplinas, uma vez que a este órgão cabe pronunciar-se sobre as propostas apresentadas pelos docentes que as lecionam e assumir responsabilidade coletiva sobre todos os atos de cada elemento do órgão do Conselho de Turma." (Favinha, 2006,p.158).

Posteriormente a todas estas justificações encontradas para o desenvolvimento do tema, tentámos enquadrá-lo dentro dos pressupostos da investigação, pois como nos diz Zenhas "O investigador concentra-se num único fenómeno ou entidade (caso) para desvendar a interação de fatores significativos característicos do fenómeno e faz uma descrição e uma análise intensiva de uma única unidade ou de um sistema limitado." (Zenhas,2006,p.67).

Nessa altura, passámos para a escolha da técnica de investigação que nos poderia levar a resultados fiáveis sobre o tema proposto tendo sido escolhida uma técnica mista indicada uma de confirmação dos pressupostos: questionário e entrevista, por serem

consideradas como as que melhor contribuiriam para dar resposta a uma questão baseada em pressupostos pessoais e de grupo (professores, escola, alunos e encarregados de educação). Estas técnicas (inquérito aos alunos e encarregados de educação das turmas escolhidas) deveriam ser suficientes para coletar os dados necessários à confirmação ou não dos pressupostos bem como a entrevista aos DTs das turmas envolvidas, a qual por uma questão de tempo dos entrevistados optou-se por ser escrita.

Assim, dividimos o nosso trabalho em três grandes partes: Introdução – (1- Breve análise da situação atual; 2- Questão geradora e operacionalização do problema; 3- Design da investigação; 4- Plano organizativo do trabalho); 1a Parte – Enquadramento Teórico (1- O DT, o aluno, o EE e a Escola; 2- O DT e a organização da direção de turma; 3- A direção de turma na Escola), na qual procuramos clarificar a perspetiva utilizada para o desenvolvimento e consecução deste trabalho; 2a Parte – A Investigação (1- Metodologia de investigação; 1.1- Definição da problemática; 1.2- Justificação das opções; 1.3- A técnica de recolha de dados e os procedimentos utilizados; 1.3.1- Vertente quantitativa: o questionário; 1.3.2- Vertente qualitativa: a entrevista; 1.3.3- Análise de documentos; 2- A apresentação dos dados e a análise dos resultados; 2.1- Dados e a análise dos questionários; 2.2- Dados e a análise das entrevistas; 2.3- Análise dos resultados; 2.4-Discussão dos resultados), quando tentámos aclarar a maneira como a nossa investigação tinha decorrido, como definimos a problemática investigada, a coleta e o tratamento dos dados obtidos, bem como os limites a que nos tivemos de sujeitar para os obter sem comprometimento dos intervenientes nem das informações facultadas pelos mesmos; Conclusão: nesta parte tentámos cruzar as ilações obtidas na análise com o fim único de tornar mais consistentes os resultados encontrados; e Limites da investigação: aqui pudemos alertar para os limites que o nosso trabalho teve por contingências várias que são explicadas a seu tempo.

Devido ao carácter centralizado e hierarquizado do Sistema Educativo Português, o Ministério da Educação (M.E.C./M.E.I.C.), segundo Grácio “ (...) tem de gerir uma situação nova, pela intensidade e extensão, irrompida no mundo escolar, e é coagido a responder a desafios contraditórios: por um lado, acudir a situações de perturbação, atender o caudal de reivindicações; por outro, definir e fazer aplicar, por si ou conjuntamente com as escolas, uma política democrática do ensino” (Grácio, 1981, p.667). Dessa forma, os atores escolares assumem a iniciativa e impõem um modelo de Direção e Gestão das escolas, que o Ministério legitimou através da publicação do

Decreto-Lei no221/74, de 27 de Maio. Nele são configurados: o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Como não se referem aos Diretores de Turma e aos Conselhos de Turma, estes são praticamente banidos dos órgãos deliberativos da escola, porem as Portarias no 677/77, de 4 de Novembro e no 679/77, de 8 de Novembro regulamentam o funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário e definem, pormenorizadamente, a constituição do Conselho de Turma e as atribuições do Diretor de Turma, integrando no Conselho Pedagógico, os representantes dos Diretores de Turma, eleitos no início do ano letivo, de entre os Diretores de Turma em exercício, destacando as áreas de intervenção do Diretor de Turma: articulação com o Conselho Diretivo e o Conselho Pedagógico; articulação com os alunos e ligação com os pais/Encarregados de Educação. Com o suporte legal do Artigo 7º, do D-R nº 10/99, de 21 de julho, fica devidamente regulamentada a figura e a atuação do DT, todavia este depara-se com um grande problema levantado por Estrela: "(...) como podemos "ler" os sinais que o mundo que nos rodeia está constantemente a enviar-nos? A quê sinais devemos dar importância? Qual a chave para "decifrar" a complexidade de uma realidade em mutação constante? Os rumos da sociedade do futuro poderão ser "previstos" a partir da nossa experiência enquanto cidadãos?" (A. Estrela, 2003, p.67), é nesta abertura ao mundo onde a escola está inserida, através dos seus alunos e dos respetivos EEs que a figura do DT torna-se a mais atualizada e, por isto mesmo, fundamental na organização da escola se esta quiser manter-se essencial na organização da sociedade como um valor acrescentado na sua comunidade, o DT é o elo de ligação mais importante na cadeia sociedade-escola-sociedade.

Considerando que, como nos diz Pacheco, "Conceptualmente, na perspetiva qualitativa de investigação educativa, o objeto de estudo não é constituído pelo comportamento, mas pelas intenções e situações. Mais do que a procura de relações entre um processo e um produto, pretende-se o estudo dos significados e a sua influência na interação didática." (Pacheco, 1995, p.39) a conclusão do trabalho que contemplou a recolha de dados, por amostragem, através de inquérito aos alunos e aos seus encarregados de educação, procurou sempre como nos diz Favinha "A clareza da linguagem utilizada nas questões foi também preocupação nossa, tentando assim evitar ambiguidades e falta de clareza na interpretação e compreensão das mesmas." (Favinha, 2006,p.267) e de entrevista aos diretores de turma das turmas envolvidas no inquérito "(...) uma situação de entrevista, é sempre uma situação de interação social particular sujeita a diferentes leituras e avaliações de parte a parte, suscetíveis de introduzir enviesamentos na análise

dos dados.” (Favinha, 2006,p.278), percebeu-se pelos dados que a figura do DT é reconhecidamente positiva quer para uns quer para os outros e que o papel de DT é exercido pelos professores com rigor e atenção, objetivando o sucesso das aprendizagens adquiridas pelos alunos e a conclusão da escolaridade obrigatória, acautelando de todas as maneiras legalmente possíveis o abandono escolar. Porém, fica também deste trabalho a verificação de que os encarregados de educação têm receio de emitir a sua opinião quando esta é pedida além da formatação da múltipla escolha, pois houve pouca recetividade às perguntas abertas do inquérito.

Contribuíram para a realização dos inquéritos os alunos de uma turma do 6º ano e uma do 8º ano de uma escola básica do conselho de Évora, bem como os seus encarregados de educação e os seus diretores de turma. É de salientar a disponibilidade demonstrada pela escola na autorização da recolha de dados e dos DTs e, finalmente, dos alunos e EEs. O trabalho foi elaborado entre os anos letivos de 2007/2008 e 2008/2009, visto não ter obtido autorização de licença sabática para a escrita final da tese. Com organização, foi possível ler os textos de embasamento teórico, escrever o texto de enquadramento do trabalho, organizar os inquéritos e aplicá-los, bem como as entrevistas, fazer o levantamento dos dados, registá-los e escrever a sua interpretação e cruzamento e a conclusão a que foi possível chegar.

Conclusão

Desde a iniciação do nosso trabalho para cá pouca coisa se alterou, sendo da responsabilidade do DT os alunos que lhe são confiados e sendo a sua relação caracterizada pela transmissão de valores sociais e de formação (cidadania) e pela organização e empenhamento que demonstra junto do CT (Conselho de Turma), dos EEs e do CE (Conselho Executivo, atualmente Direção de escola ou de Agrupamento), no acompanhamento das tarefas que lhe são atribuídas.

Trazer os EEs à escola informalmente para o acompanhamento mais próximo dos resultados escolares dos seus educandos, os nossos alunos, passou a ser uma maneira de fazer com que a sociedade portuguesa, pouco dada a valorizar a educação e habituada a ver a escola e os professores como algo difícil de atingir, no sentido de alcançar, e compreender, só possível para outros tantos bafejados pela sorte de uma grande cabeça para o estudo, compreendesse que é possível desde que o aluno esteja

motivado, atento ao que é ensinado, estude regularmente, não por longos períodos, mas por pequenos espaços de tempo todos os dias e, principalmente, que venha às aulas e não abandone a escola ao primeiro desafio mal sucedido ou às suas regras internas de funcionamento. E, é lógico que entre a direção da escola e os encarregados de educação teria de surgir uma figura intermédia que estivesse em contato com os alunos e professores da turma todos os dias e que além disso pudesse ouvir os funcionários quanto a um comportamento inadequado fora das salas de aula, um professor entre os tantos da turma que desempenhasse o cargo de coordenador daquele conselho de turma: o Diretor de Turma.

Hoje, quando se faz o balanço do rumo que a educação tomou em Portugal nos últimos trinta e oito anos não podemos esquecer que uma parte do sucesso conseguido se deve ao diretor de turma e no caso em que ele não existe, o 1º ciclo, ao fato de os professores terem descido do pedestal em que a sociedade os tinha colocado e se aproximado mais dos EEs, dedicando, também estes, uma hora por semana para recebê-los. Não falo aqui do educador de infância, porque este dado a idade dos seus alunos sempre esteve mais próximo dos encarregados de educação que entram nas salas para irem buscar os seus educandos, e sendo nessa altura abordado pelo educador ou abordando ele mesmo o educador para alguma eventualidade que deva ser acautelada, na maioria dos casos problemas físicos e de desenvolvimento cognitivo que precisam do apoio de técnicos especializados. Atualmente, é também no que diz respeito a despiste de problemas físicos que podem acarretar dificuldades na aprendizagem (visão, audição, coordenação motora, etc.) que os diretores de turma (quando não o fizeram os educadores de infância ou os professores do 1º ciclo) são os primeiros a alertar os EEs para o encaminhamento dos alunos e para o acompanhamento posterior que se faça necessário. É pelo diretor de turma que passam os contatos com o psicólogo da escola ou agrupamento, a articulação com os técnicos do Ensino Especial e o acompanhamento da evolução do aluno ao longo do ano letivo, etc.

Apesar de a educação e os alunos serem um pensamento e um motivo de trabalho constante, não podemos esquecer que assim como os filhos só são dos pais temporariamente, estes, enquanto alunos, só são dos professores mais temporariamente ainda, sendo que tanto pais como professores devem lembrar-se sempre que os filhos/alunos são acima de tudo e principalmente do mundo e é para o mundo que nós temos de prepará-los.

Numa altura em que a família é cada vez mais reduzida e que por força de múltiplas circunstâncias está pouco tempo do dia com os seus filhos, caberá à escola educá-los e formá-los cidadãos competentes, com objetivos positivos e bem estruturados para serem cidadãos responsáveis na sua participação. Assim, é cada vez mais necessária a figura do diretor de turma para fazer a ponte de ligação, difundindo com segurança a mensagem de que a formação científica e a pessoal são de extrema importância na construção de um futuro digno para os seus filhos (educandos) e que este se tornará mais exequível se desde o 1º ano do 1º ciclo responsabilizarmos os alunos para o trabalho de aprender (porque aprender dá trabalho) que só poderá ser divertido se os alunos conseguirem construir as suas bases desde o início e, assim, virem aguçada a sua curiosidade científica.

É preciso, igualmente, desenvolver ou criar condições para que se desenvolva uma atitude de calma ponderação que propicie um trabalho de ensino/aprendizagem eficiente e contínuo, o que ainda não é possível em algumas escolas, muitas vezes dado ao tipo de edifícios em que estão alojadas, onde as salas abrem diretamente para o espaço de recreio, fazendo com que o barulho que chega às salas seja difícil de controlar, até porque as escolas não dispõem de pessoal auxiliar em número suficiente e com formação adequada (a maioria tem apenas bom senso e determinação em fazer bem o seu serviço), além de que a tranquilidade dos alunos para a aula que virá a seguir também é difícil de atingir, pois não há quebra de comportamentos entre o toque e a chegada à sala de aula.

Passados quase três anos da realização do trabalho consideramos como disse Damásio que "A ideia de que as experiências subjetivas não são acessíveis do ponto de vista científico é absurda. As entidades subjetivas exigem, tal como as entidades objetivas, que um número suficiente de observadores façam observações rigorosas, de acordo com o mesmo experimental; e exigem que a consistência dessas observações seja interverificada e que seja passível de medida." (Damásio, 2000,p.350), pensamos que os resultados do nosso trabalho ainda estão atualizados uma vez que o DT não perdeu a sua razão de ser, pois continua a fazer o levantamento do perfil dos alunos que lhe chegam às mãos, coordena, juntamente com os outros professores da turma, a elaboração e a execução do Projeto Curricular de Turma e acolhe nesse mesmo projeto as expectativas dos EEs e dos alunos da turma, informa e responsabiliza os alunos e os EEs pelo cumprimento do regulamento interno da escola, dá a conhecer aos alunos as informações que são encaminhadas pela direção, acompanha os alunos nas atividades

realizadas fora da escola, coordena todas as reuniões de conselho da sua direção de turma, encaminha toda a documentação necessária de preenchimento por parte do aluno e/ou do seu EE e recebe os documentos devolvidos após preenchimento, controla as faltas e respetivas justificações, bem como o seu excesso de acordo com a legislação em vigor, sensibiliza os alunos para a necessidade de estudo e preparação para os exames e a vida futura e contata os EEs no horário de atendimento, por telefone, e-mail ou noutra horário especial quando este se torna necessário para a permanência e o sucesso do aluno na escola.

É nosso pensamento que o papel ainda será mais importante agora que com a mudança de governo e com um novo Ministro da Educação que tanto valoriza o rigor e elogia e recomenda os exames como balizadores do saber científico adquirido, depois de alguns anos de provas de aferição no ensino básico (1º e 2º ciclos) e de tantos anos a assistirmos alunos a concluírem ciclos unificados sem terem obtido uma única avaliação positiva em algumas disciplinas por poderem passar com níveis negativos a duas ou três disciplinas, segundo a legislação em vigor.

Considerando a atual posição do ministério para rever situações menos claras e adequadas, pensa-se estar na hora de revermos a idade de ingresso no 1º ciclo alterando-a para um ano mais tarde, ou alterando a permanência dos alunos no pré-escolar passando este de um para dois anos obrigatórios, pois é para isto que apontam muitos dos estudos atuais, nos quais muitos ainda vão mais longe quando dizem que as turmas deveriam ser só masculinas ou só femininas, pelo menos nos primeiros anos, pois os rapazes aprendem num ritmo diferente do das raparigas e, assim tendem a “apoiarem-se” nelas para realizarem os trabalhos mais exigentes. No que diz respeito aos exames de fim de ciclo, pensa-se que estes são importantes e pertinentes, pois são balizadores da própria aprendizagem e do desenvolvimento das competências e como tal devem contar para o nível final das disciplinas em que se realizam, porém se em alguns casos estes forem distribuídos pelo desenrolar do ciclo, a sua avaliação deve igualmente contar para o nível final atribuído na disciplina naquele ano. De igual modo, deve deixar de ser possível um aluno concluir um ciclo de ensino sem uma única avaliação final em qualquer das disciplinas, porque isto pode levar a que o aluno passe o seu tempo total de ensino obrigatório sem realizar quaisquer aprendizagens numa ou noutra disciplina, restringindo as opções vocacionais do aluno e frustrando a realização dos seus sonhos profissionais.

Por tudo o que foi referido anteriormente, pensa-se que o DT é figura fundamental a manter na organização escolar e que a comunicação individual deste com os alunos e com os EEs deve ser, se não aumentada, pelo menos mantida como está, pois muitas vezes, em grupo, estes teimam em não querer entender e ceder ao que deles é esperado e ao que lhes é pedido ao longo da escolaridade, esclarecendo e garantindo o apoio dos EEs no caminho a percorrer para o sucesso dos seus filhos/educandos.

Nesta altura de tão graves problemas sociais e financeiros, em que a escola também está a sofrer com as contingências impostas, o papel do DT é ainda mais importante, pois caberá a ele acautelar o flagelo do abandono escolar e do trabalho infantil, uma vez não nos podemos esquecer que aqueles que enriquecem em tempos de crise económica o fazem muitas vezes à conta daqueles que são económica e socialmente oprimidos, pois "São muitas vezes coisas insignificantes que causam a nossa perda definitiva e irremediável." (Ivan Turguêniev,- escritor russo do século XIX).

Bibliografia

- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a Escola? – Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Ed.
- DAMÁSIO, A. (2000). *O sentimento de si – o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. (8ª ed.). Lisboa: Publicações Europa América.
- ESTRELA, A. (2003), *Estórias com Pedagogia Dentro*, Porto: Porto Editora.
- FAVINHA, M. (2006). *A Direcção de Turma e a Mediação: A Coordenação da Gestão Curricular nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Tese de doutoramento. Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- GRÁCIO, R. (1981). Perspectivas Futuras. In M. Silva & Mª Tamen (coord.). *Sistema De Ensino em Portugal*.Lisboa: F.C.G.
- MARQUES, R. (1991a). *O Director de Turma O Orientador de Turma – estratégias e actividades* (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora, Lda.
- PACHECO, J.A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- SOUSA, M.H. (2009). *O Director de Turma como mediador entre o Conselho de Turma, os Alunos, e os Encarregados de Educação: contributos para a avaliação da Direcção de Turma*. Tese de mestrado. Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- ZENHAS, A. (2006). *O Papel do Director de Turma na Colaboração Escola - Família*. Porto: Porto Editora, Lda.

A Importância e as competências dos coordenadores de departamento enquanto estrutura de gestão intermédia das escolas.

António Sequeira

Marília Favinha – Universidade de Évora
mfavinha@uevora.pt

O Ensino em Portugal, fundamentalmente a partir do estabelecimento da democracia em 1974, tem sofrido seguidas reformas que, como consequência, intervieram na forma como as escolas são organizadas e geridas. De todas as alterações perpetradas resulta a ideia hoje, de que a qualidade do trabalho que é realizado nelas está dependente do empenho que as estruturas de orientação educativa assumem relativamente à execução do papel que lhe é reconhecido. Este foi o móbil que conduziu a investigação que realizamos, e que serviu de dissertação, no âmbito do mestrado em Ciências da Educação – Gestão e Administração Educacional, na Universidade de Évora. Tendo em vista o contexto em que esta comunicação se insere, propomos dar a conhecer a estrutura do estudo, contando com as questões que a orientaram, os objectivos que procurámos atingir e os principais resultados inferidos da metodologia escolhida no tratamento dos dados que foram recolhidos.

Palavras-chave: Coordenadores de Departamento; Sistema de Ensino; Liderança; Mediação.

Introdução

A escola, na qualidade de instituição que é, está-se a assumir cada vez mais como um espaço eclético que faz a ligação evolutiva entre a família e a sociedade. Podemos atestar este facto pela mutação que a família sofreu na educação e preparação dos jovens para a vida social, sendo que a concentração desta responsabilidade está na escola que lhes transmitem agiões em várias áreas do saber.

Poderá ser esta uma das razões pelas quais o ensino em Portugal tenha sofrido constantes reformas ao longo do tempo, com o intuito de as escolas, progressivamente, irem organizando e gerindo esta nova forma de ver e encarar a sociedade.

Esta função da escola, a de formar e educar os jovens para os valores transsubjectivos é observada no artigo 3.º da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases de Sistema Educativo – ao afirmar que a escola deve

contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico; Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação.

É por esta razão que as escolas, sendo consideradas

estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril)

estão cada vez mais dotadas de autonomia que tem como alcance muni-las de estruturas que promovam o prescrito.

Nesta organização encontram-se comprometidas as estruturas de gestão intermédia, apresentando-se como o motor imóvel do desenvolvimento cognitivo, pessoal e profissional dos discentes. Entre estas estão os departamentos curriculares apresentados pelos diplomas legais como a principal estrutura de coordenação e supervisão pedagógica, com a responsabilidade de orientar as actividades e vivências dos docentes, permitindo um crescimento conjunto ao mesmo tempo que perseguem a melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Como consequência do desempenho das funções que lhe foram cometidas e para alcançar o fim pelo qual foi criada esta estrutura, os coordenadores têm, necessariamente, de assumir o exercício de liderança e revelar capacidade comunicativa numa dimensão reflexivo-colaborativa, sem as quais não conseguirá mobilizar os professores que coordena no prosseguimento dos ideais educativos.

Partindo deste ponto de vista, os coordenadores de departamento deparam-se com o desafio de, para além de coordenar, a de interrogar, cooperar, orientar e avaliar as acções e projectos que vão sendo executados na díade ensino-aprendizagem numa complexidade que advém da existência de departamentos multidisciplinares, onde os professores, para além desta, diferem entre si em termos de práticas pedagógicas, no género, idade, antiguidade lectiva, formação académica e profissional, traços comportamentais e perfilhação de valores subjectivos variáveis. É este desafio que nos motivou e nos interessou perspectivar na investigação que decidimos realizar.

Problematização do Estudo

Partimos da convicção de que a qualidade do trabalho realizado pelas escolas está cada vez mais dependente do modo como as estruturas da gestão intermédia assumem activamente o trabalho que lhes foi outorgado.

Esta crença baseia-se, para além do que é reflectido pelos teóricos e investigadores da educação, no que está determinado no Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de Abril, o qual cria a figura de director escolar como órgão unipessoal, mas que detém funções e obrigações no domínio da gestão administrativa, financeira e pedagógica do agrupamento de escolas ou da escola caso não esteja agrupada.

O decreto destas funções tem como génese o incremento da autonomia às escolas que lhes permite tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, curricular, da gestão dos recursos humanos, da gestão estratégica, entre outros. Para conseguir este ensejo é imprescindível que se criem condições à emergência de lideranças fortes.

Estas lideranças fortes não só permitiriam reforçar a autonomia das escolas como dotar os órgãos de direcção de “capacidades para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril).

Assumindo como premissa que de entre todas as responsabilidades acartadas pelo director a principal, porque é reconhecida no preâmbulo do diploma legal referido anteriormente, é a que diz respeito às competências no domínio da gestão pedagógica, “sem as quais estaria sempre diminuído nas suas funções” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril) e para reforçar o propósito de ter lideranças fortes, é-lhe permitido designar os responsáveis pelos departamentos curriculares.

Desta forma, dada a prodigalidade das responsabilidades do director, este tem a possibilidade de, nesta que é considerada essencial, transferir responsabilidades àqueles que considera terem mais competência para desempenhar esse cargo que é considerado, pelo mesmo diploma, a principal estrutura de coordenação e supervisão pedagógica.

O relevo que este decreto dá a esta estrutura é expressa no artigo 5º, ponto 2 do Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, a avaliar pela prolixidade de verbos activos que traduzem as suas competências.

Está escrito, mais uma vez, no Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008 que para “reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” é emergente “reforçar as lideranças das escolas”, no sentido de as disseminar. Um dos objectivos dessa disseminação é o alcance do projecto educativo que é um instrumento de autonomia pelo qual se consagra a orientação educativa das escolas não agrupadas ou dos agrupamentos de escola, conforme o caso, que é elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão.

A consecução deste objectivo é primordial porque traduz a responsabilidade e o compromisso que a escola tem para com a administração central, bem como com a comunidade em geral, na medida em que está a formar “Homens”, garantindo, assim, maior autonomia, dada a correlação que existe entre as duas.

Questões e objectivos da Investigação

Ora, o que à partida poderia sugerir a consubstanciação da designação dos coordenadores de departamento, dada a regulamentação que há neste âmbito pode, também, levantar algumas perplexidades.

Uma delas, deve-se ao facto da importância assumida que a acção dos coordenadores de departamento têm, não só porque fazem parte da principal estrutura de gestão intermédia responsável pela gestão e supervisão pedagógica, mas também porque é deles que dependerá, em grande medida, o sucesso do projecto educativo. A perplexidade pode advir do facto de, perante tamanha responsabilidade, o director, fruindo da sua autoridade, os nomear em função das competências que denotam ter, comprometendo-se a ele próprio com essa mesma designação, relativizando o seu papel e o dos coordenadores.

Como prolongamento desta consignação, procurámos responder à questão generalizada acerca das funções e do conhecimento que os coordenadores de departamento têm das suas responsabilidades e compromissos, tanto com o director como com a escola e os seus pares, bem como da noção da abrangência, para além da importância, nomeadamente no que diz respeito às capacidades de liderança e de mediação, da sua acção junto dos professores que coordena. Por último, procurámos conhecer a percepção efectiva, reflexo da sua acção coordenadora, sobre as dificuldades que sentem no exercício do cargo.

Para conseguirmos coerência nas respostas, estabelecemos os seguintes objectivos gerais tendo como preocupação a convergência com as questões previamente formuladas:

- Analisar o papel e as funções do coordenador de departamento curricular na perspectiva dos diplomas legais.
- Inferir se os coordenadores de departamento conseguem dinamizar os restantes professores para o alcance dos objectivos educativos propostos no respectivo projecto.
- Relacionar as funções exercidas com os parâmetros afectos à liderança e mediação.
- Identificar eventuais constrangimentos sentidos pelo coordenador no exercício da sua função.

Organização do Trabalho

Tendo definido o objecto e os objectivos da investigação, decidimos dividir o trabalho em duas partes.

A parte teórica procurou traduzir uma reflexão coerente acerca dos pressupostos confluentes com as questões previamente formuladas.

Desta forma, num capítulo, foi feita uma reflexão geral acerca da educação, concluindo que há uma convergência de ideias entre vários pensadores quanto à sua acepção, considerando-a como um factor de desenvolvimento integral do homem; uma potencialidade para a auto-realização do indivíduo e, finalmente, um reforço para o alcance dos direitos humanos.

Perspectivando-a sob o ponto de vista formal, Delors et al. (1998) atesta que “nada pode substituir o sistema formal de educação, que nos inicia nos vários domínios das disciplinas cognitivas” (p.18), é por isso que, para os mesmo autor, “educar é construir o mundo. Só assim se consegue revelar o tesouro escondido em nós” (p. 18).

Também Gonçalves (1989) refere que “o grande horizonte da escola Ocidental tem sido o homem, a escola é por isso um dos maiores rastros da presença daquele no nosso Continente” (p. 10). O que supõe afirmar que compete à escola, enquanto reflexo da sociedade, promover percursos que alcancem as medidas enunciadas, com a convicção de que a educação e a escola proporcionam uma mais vasta e aprofundada consciência de vida. Referiu Gonçalves (1989) que “a escola, seja educação, seja profissionalização, supõe um conteúdo, ultrapassando, assim, a simples ideia de uma alteração subjectiva da atitude psíquica do homem” (p. 12).

É por isso que se instituiu o Projecto Educativo, no âmbito da autonomia das escolas, como o

documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos d administração e gestão para um horizonte de três anos no qual se explicitam os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, artigo 3.º, alínea 2.a)).

Noutro capítulo demos conta das principais alterações ocorridas no sistema de ensino após o 25 de Abril, cuja grande preocupação era a de criar estruturas democráticas que garantissem uma seriedade no processo de democratização. Desta preocupação foram

criados vários documentos legais que o tornaram possível. De todos, os que referimos agora são os que nos pareceram mais oportunos, dada a índole desta comunicação.

Ao nível das organizações escolares, as alterações foram evidenciadas ao se substituir o reitor pelo conselho directivo, considerado um órgão colegial. O Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, é quem legitima o exercício das funções deste órgão em co-responsabilidade com o conselho pedagógico e administrativo (cap. 1, artigo 4). Refere este Decreto no preâmbulo que, com o Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio,

possibilitou a criação, logo após o Movimento do 25 de Abril, de estruturas democráticas de gestão em estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário. Constituíram tais estruturas uma primeira experiência da maior importância no processo de democratização do sistema escolar português.

O Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, foi criado para ultrapassar “o vazio legal criado pelo não cumprimento do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 769-A/76) e, na procura da cisão entre a demagogia e a democracia, “lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar”. Propõe, por isso, que os professores a fazer parte do conselho pedagógico sejam “os professores delegados de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade” (artigo 23), os quais deverão ser eleitos pelos respectivos professores e entre os profissionalizados.

Começa-se a partir daqui a esboçar uma linha conducente à criação de uma estrutura de gestão intermédia ou de coordenação, porquanto as funções do conselho pedagógico seriam as de “orientação pedagógica do estabelecimento de ensino, promovendo a cooperação entre todos os membros da escola, de modo a garantir o adequado nível de ensino e conveniente formação dos alunos” (artigo 24).

Outro documento que merece a nossa prerrogativa é o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, aplicado em regime experimental a quarenta e nove escolas e cinco áreas escolares, porque é onde aparece referência, pela primeira vez, à figura do “chefe de Departamento Curricular” (cap. IV, artigo 33), sendo substituído, mais tarde, pelos Coordenadores de Departamento.

Este diploma legal procura atribuir aos “professores novas atitudes de responsabilidade” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 172/91) porque, de acordo com o mesmo, “a própria lei prevê a alteração dos modelos de gestão vigentes (...) que obriga à transferência de

poderes de decisão [da Administração Educativa] para o plano local” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 172/91). Por esta razão, este instrumento “define um modelo de direcção e gestão” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 172/91) diferente daqueles que até então vigoravam.

Este documento é importante, porque no capítulo IV, artigo 31, considera o conselho pedagógico, mais do que um órgão de direcção e gestão, “o órgão de coordenação e orientação educativa” que presta apoio aos restantes, do qual fazem parte, para além de outros, “os chefes dos departamentos curriculares” (artigo 33; ponto 4b). Outra razão deve-se ao facto de os departamentos curriculares serem considerados “estruturas de orientação educativa” (secção II, artigo 36).

Pode-se apurar que, perante a lei, é criada uma estrutura de gestão completamente nova que converteu a perspectiva segundo a qual a escola se organizava e se fazia representar pelos seus órgãos de orientação e gestão. Esta nova estrutura, o departamento curricular – chefe de departamento curricular – é uma estrutura que, para Albuquerque (1998), “é simultaneamente de coordenação vertical (intradisciplinar) dos professores de uma mesma disciplina e de coordenação horizontal de várias disciplinas de áreas do saber vizinhas (inter/pluridisciplinar)” (p. 42-43).

É de notar, contudo, que apesar de surgir esta novidade pedagógica, a figura de delegado de grupo continua presente e visível, na medida em as suas funções podem ser garantidas pelo Regulamento Interno, tornando difícil a transição de funções deste para o outro. Segundo Cabral (2009), assistiu-se, num período inicial, “a um certo esvaziamento das funções do coordenador, pois, na prática, funciona apenas como veículo de transmissão das informações e decisões emanadas do conselho pedagógico” (p. 15), sendo que as funções de carácter pedagógico eram, ainda, da responsabilidade do delegado de grupo.

A crescente preocupação com a “autonomia das escolas e a descentralização como aspectos fundamentais de uma nova organização da educação com vista à democratização, igualdade de oportunidades e qualidade do serviço público de educação” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98) fez com que a tutela realizasse novas alterações nos órgãos de gestão pedagógica intermédia. O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, prevê que a composição do conselho pedagógico, órgão de coordenação e orientação educativa, seja da responsabilidade de cada escola, patente no Regulamento Interno, devendo salvaguardar “a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e

encarregados de educação, dos alunos do ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, artigo 25).

Todavia, institui a participação dos departamentos curriculares como estrutura de orientação educativa, cuja função é assegurar a articulação curricular (artigo 35). Os departamentos curriculares deverão ser coordenados por professores profissionalizados cuja eleição deverá ser realizada entre os docentes que o constituem (artigo 35, ponto 3). Note-se que este diploma legal, relativamente ao modelo de gestão anterior, não faz referência ao delegado ou representante de grupo, ficando explícito que é aos coordenadores dos departamentos curriculares, “nos quais se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares” (artigo 35, ponto 2), que compete realizar a respectiva articulação curricular.

O Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, “estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa” (artigo 1) previstas no Decreto-Lei referido anteriormente. Este Despacho considera as estruturas de orientação educativa “formas de organização pedagógica da escola” com funções de coordenação pedagógica e de articulação curricular e ligação com os pais e encarregados de educação. Por esta razão, considera que estas estruturas são de gestão intermédia da escola.

A coordenação de departamento, nesta qualidade, deverá estar a cargo de docentes profissionalizados e escolhidos pelos seus pares membros dos departamentos curriculares e, aponta um requisito novo, “que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores” (artigo 5).

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, surge com o principal objectivo de “reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008). Para isso, o director assume, a partir deste instrumento legal, a gestão administrativa, financeira e pedagógica, por isso é que é por inerência o presidente do conselho pedagógico, com o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, considerados por este diploma, as principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

Concluimos, neste capítulo, que os gestores são aqueles que, numa organização que se rege por uma dada autoridade hierárquica, dirigem as actividades de outros a fim de atingir os objectivos propostos. Por isso, os coordenadores de departamento, para Bennett (1995), têm a responsabilidade de estabelecer a ligação clara, coesa e consensual entre o que acontece na sala de aula e o que são os objectivos da escola

manifestos no projecto educativo. Essa acção é fundamental para que todos trabalhem na mesma direcção, instituindo a necessidade do coordenador se assumir, também, como um mediador e líder.

Foi a partir desta inferência que orientámos os dois últimos capítulos da parte teórica do estudo. Não tivemos a preocupação de afirmar qual o tipo de liderança que mais se adequaria às funções do coordenador de departamento, apenas certificar de que a liderança é uma das condições necessárias para o sucesso das organizações escolares, como é declarado, com alguma veemência, no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril e por Costa (2000, p. 30) quando afirma que “o quadro da progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino dá novo alento a esta questão colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade”. Também Silva (2001) enfatiza a liderança desta estrutura ao referir que ela exercer-se-á “no sentido de reforçar a motivação interna, as expectativas e as buscas das pessoas, tratando-as como seres humanos dignos de respeito, erguendo auto-estima e promovendo um clima favorável entre elas” (p.52).

Destas asserções, procuramos fazer convergir o modelo recente da liderança emocional, concebido por Daniel Goleman que, tendo surgido no contexto empresarial, parece ter interesse para a relevância que os coordenadores de departamento detêm na orientação da escola. Para este investigador, a liderança define-se como a capacidade de influir no estado emocional das outras pessoas mediante a persuasão e uma comunicação convincente. Sendo um modelo que tendo na sua génese a inteligência emocional, revela-se oportuno, porque em departamentos multidisciplinares e interpessoais, permite gerir as relações que aí se estabelecem. Consciente desta importância, Goleman (2002), esclarecendo a vantagem de exercer uma liderança consonante, diz que “sem ela, uma pessoa pode ter a melhor instrução do mundo, um pensamento incisivo e analítico e um interminável alfofre de brilhantes ideias, mas não será um grande líder” (p. 94), poderá ser, eventualmente, um bom gestor, mas dificilmente conseguirá liderar.

Actualizando esta capacidade, o coordenador de departamento assumir-se-á *“per se”* como um mediador, não só por coordenar uma estrutura que por ser de gestão intermédia exige essa valência, mas por ter de se basear na arte da linguagem de forma a permitir a criação ou recriação de uma relação entre todos os professores que coordena, com vista ao alcance dos ideias educacionais.

A parte prática coincidiu com a metodologia da investigação. Realizámos uma pesquisa descritiva, inserida num modelo de análise qualitativa e optámos por um estudo de caso, que é uma técnica que permite efectuar descrições sistemáticas de uma determinada situação. Para Pardal e Correia (1995), os estudos de caso “correspondem a um modelo de análise intensiva de uma situação particular” (p. 23). Este modelo é considerado pelos mesmos autores como vulnerável à utilização de técnicas o que “permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização” (Pardal e Correia, 1995, p.23).

Desta forma, a escolha deste procedimento apresenta a vantagem de assegurar o conhecimento de uma determinada realidade em profundidade, possibilitando a compreensão dos diversos aspectos que ocorrem em torno do exercício do cargo de coordenador de departamento, bem como as interacções destes com os docentes que fazem parte do mesmo grupo.

Contudo, para desenvolver uma investigação, não basta saber quais os dados que deverão ser recolhidos, é necessário “circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 159). Para evitar equívocos é necessário, como referiu Quivy e Campenhoudt (1992), “precisar explicitamente os limites do campo de análise, ainda que pareçam evidentes” (pp. 159-160).

Nesta ordem de ideias, na procura de corroboração ou refutação das premissas que abstraímos da análise teórica, escolhemos como amostra os coordenadores de departamento de uma Escola Secundária da Direcção Regional de Educação do Alentejo, mais concretamente, do distrito de Portalegre, porque “a amostra não se constitui por acaso, mas em função de características específicas que o investigador quer pesquisar” (Guerra, 2006, p. 43).

Como o estudo realizado foi de pequena dimensão, porque incide apenas sobre quatro coordenadores de departamento, o tipo de amostra que mais se adequou a ele foi a não probabilística. Este tipo de amostra, caracteriza-se por não depender exclusivamente de dados estatísticos, antes e fundamentalmente do juízo do investigador. Dentro dos diversos tipos de amostra não probabilística utilizámos a intencional porque, na perspectiva de Pardal e Correia (1995, p. 42) esta é utilizada em conjuntos populacionais considerados típicos, com a finalidade de conseguir uma determinada informação.

Essa informação foi obtida através da realização de uma entrevista. A técnica da entrevista é aceite unanimemente como sendo a forma de recolha de dados que mais se

utiliza na investigação de natureza qualitativa, porque permite recolher informações pertinentes relativas ao assunto ou problema que se está a abordar.

Mas Guerra (2006) vai mais longe e afirma que “a questão mais importante é a clarificação dos objectivos e dimensões de análise que a entrevista comporta” (p. 53). Por esta razão a mesma autora sugere que “numa primeira fase, o guião seja construído em função dos objectivos que decorrem da problematização” (p. 53). Por isso, construímos um quadro analítico sobre as competências e as funções do desempenho do cargo de coordenador de departamento, a partir do qual elaboramos um outro onde distribuimos as problemáticas em áreas de questionação para, em cada uma delas, alcançarmos objectivos específicos abstraídos dos gerais que apresentámos anteriormente.

Após este procedimento, realizámos a análise de conteúdo, onde evidenciámos os elementos significativos recolhidos nas entrevistas numa forma passível de análise racional. Neste sentido procurámos dar-lhe uma sistematicidade tal, que tornasse possível verificá-los empiricamente, dando ênfase ao que Pardal e Correia (1995) afirmaram relativamente à utilização desta técnica, dizendo que o objectivo dela é, genericamente, viabilizar “de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação” (p. 72), incidindo “sobre a captação de ideias e de significações da comunicação” (p.73). Por isso decidimos categorizar a consequente análise na construção de um quadro no qual incluímos os indicadores que expressam a racionalidade dos entrevistados e os excertos da entrevista que a justificam, possibilitando, com isto, correlacionar as várias percepções que se criaram relativamente ao objecto de estudo, a partir da revisão da literatura, da legislação, bem como do conteúdo das entrevistas que realizámos.

Principais resultados

Os resultados que apresentámos foram consonantes com as questões orientadoras deste estudo. A primeira era saber qual o papel e as funções que os coordenadores de departamento devem ter actualmente.

Pudemos verificar que os coordenadores têm uma acção decisiva na forma como se alcançam os objectivos do projecto educativo. Esta responsabilidade é constatada, não só pela legislação relativa às estruturas de orientação educativa proferida anteriormente, mas também pela copiosidade com que são utilizados os verbos relativos à sua actuação, tais como “promover/promovendo” ou “propor” que induzem dinamismo e

tomadas de iniciativa e decisão no desenvolvimento da sua acção. Quando analisámos as respostas que os entrevistados deram às questões, que deixariam antever as funções por si valorizadas, pudemos observar que estas estão afectas aos subcoordenadores, coordenadores das áreas disciplinares ou grupos de recrutamento, antes designados como delegados de grupo, que se traduzem numa afirmação de um dos entrevistados quando atesta que “existe uma ênfase muito grande no trabalho realizado na área disciplinar” e que nós, ao longo das entrevistas, pudemos confirmar que é transversal a todos os departamentos.

Qual poderá ser a explicação para esta tendência? Podemos inferir que a decisão tomada no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, em dissolver a figura de delegado de grupo, nunca aconteceu por causa da previsão de o Regulamento Interno a manter. Nesta escola, esta figura prevalece sem que se tenha conseguido fazer a transição absoluta de funções para os coordenadores de departamento.

Desta constatação passamos para a outra questão que ajudou ao crescimento da investigação que consistia em procurar descortinar a concepção que os coordenadores de departamento têm sobre o seu papel e função.

Ora, como já tivemos a oportunidade de referir, de todas as alterações realizadas no âmbito educacional a ideia que prevalece é de que a qualidade do trabalho realizado nas escolas está dependente do compromisso que as estruturas de orientação educativa assumem relativamente à execução do papel que lhe é conferido.

Desta importância estão cientes os coordenadores entrevistados que, apesar de não se manifestarem entusiasticamente por uma questão, julgamos nós, de discrição, vão deixando transparecer a importância que detém no grupo que coordenam, ao responder que o motivo da sua designação se deveu ao facto de “lhe serem reconhecidas capacidades e competências para continuar a desempenhar o cargo” ou então ter “um trabalho continuado na escola que leva a que todos reconheçam competência e capacidade de trabalho”, bem como ao facto do director ter confiança na coordenadora e a “certeza do trabalho que posso desenvolver”.

Apesar da existência de uma percepção comum quanto ao ditame em possuir competências no exercício deste cargo, nenhum referiu concretamente e claramente aquelas que estão previstas na lei e que já expusemos.

Também procurámos averiguar quais poderiam ser os eventuais obstáculos que os coordenadores de departamento identificam no exercício da sua função. Quanto a esta questão verificámos, nitidamente, uma diferenciação entre docentes, entre pares, com formação científica e pedagógica análoga, propiciando o surgimento de um foco de

tensões, de frustrações e, conseqüentemente, de eventuais obstruções ao exercício da actividade coordenadora. Um coordenador deixa perceber que as condições necessárias para evitar situações constrangedoras dependem de “um corpo docente não muito numeroso e uma vontade colectiva de melhorar o seu desempenho”, outro manifesta alguma contrariedade com o comportamento dos professores do departamento referindo-se, a respeito da partilha das práticas educativas, que ela só é possível “no caso em que há afinidades ou convergência de interesses entre os professores” e outro ainda refere que “o corpo docente [do seu departamento] é extremamente acomodado (...) estão brutalmente acomodados”.

Por último, procurámos perceber se os coordenadores de departamento induzem competências de liderança e de mediação. É o diálogo, a comunicação, enquanto processo bilateral que se estabelece entre duas ou mais inteligências e desde que flua com a mesma intencionalidade afectiva, que gera consensos e pode resolver problemas. É esta concepção que os entrevistados têm acerca do papel e do perfil que o coordenador de departamento deverá ter. Nesta confluência de ideias é afirmado que deverá ser “alguém que procura manter-se neutra em situações de conflitos mas disposta a mediar as partes, de forma imparcial, para que possam chegar à sua resolução”. Para esta coordenadora a liderança consiste na “capacidade de, através da motivação, transformar numa equipa um grupo de pessoas que procura atingir objectivos comuns”. Ainda referem que “o coordenador tem de ser uma pessoa que tem de ter uma capacidade de tolerância, paciência, de saber ouvir, de saber escutar e de estar preparado para a diversidade que tem ali de pessoas...”, de forma a “retirar a carga dramática de qualquer situação com a qual se depare”, considerando ainda que a característica mais importante de qualquer coordenador deve ser a empatia, “porque um coordenador [sem esta característica] cria-se ali um ambiente de guerrilha constante”.

Conclusões

A preocupação que tivemos na entrevista que guiámos aos coordenadores de departamento foi a de compreender como é que eles perspectivavam o exercício da sua função actualmente, ainda que tenhamos feito algumas questões que nos permitiram apreender a sua perspectiva em relação à que tinham antes do novo Estatuto da Carreira Docente. Procurámos, também, perceber qual o conhecimento que eles tinham da suas funções e de que modo as exerciam.

Pela análise pudemos depreender alguns indícios que presumimos poder admitir que a sua “praxis” se concentra mais na gestão burocrática e administrativa do departamento, do que propriamente na dinamização e impulsão dos professores do departamento com vista ao alcance dos objectivos educacionais.

Esta pressuposição nasce do facto de eles, por um lado, servirem de intermediário, mais do que interveniente, entre os órgãos de gestão, nomeadamente a direcção e o conselho pedagógico e os professores do departamento; por outro lado, porque a figura do subcoordenador de área disciplinar, que se assume com funções do outrora delegado de grupo ainda que não tenha assento nos órgãos de gestão, sobressai em todos os departamentos como aquele que deverá promover, articular, mediar, fomentar, planificar... tanto a relação ensino aprendizagem como as boas práticas educativas.

Se bem que tenhamos notado esta desconcentração do cargo, temos de apontar que também podemos asseverar a influência que têm na escola, nomeadamente no conselho pedagógico, em particular, facto que lhes permite tomar decisões em nome dos seus pares, que eles consideram ter uma atitude de coibição ou instalação para com as actividades que não sejam aquelas às quais estejam habituados.

Quanto à forma como os coordenadores exercem a sua liderança, talvez pelo facto de eles cumprirem quase que em exclusivo com a sua função ao presidir às reuniões de departamento onde se limitam a transmitir informações e variavelmente tomar algumas decisões, confirmam a tendência em reconhecer que não são vistos como tal, ainda que entendam que o perfil de liderança seja imprescindível para o exercício do cargo.

No parâmetro que avaliava os obstáculos ou os constrangimentos relativos ao desempenho eficaz do cargo, o número elevado de professores e a falta de vontade colectiva de melhorar, visível pela acomodação que demonstram em departamento foram os aspectos mais significativos.

Agradecimentos (apoios institucionais)

Considero que, por um acto de abnegação de todos os professores da Universidade de Évora com os quais me relatei em cada unidade curricular ao longo do tempo que decorreu o curso de mestrado, merecem que agradeça e destaque o enriquecimento que eles me proporcionaram não só em termos pessoais como também profissionais.

Contudo, agradeço particularmente à Professora Doutora Marília Favinha a orientação que me deu na realização desta dissertação, a qual se revelou absolutamente proficiente, porque o fez sem nunca condicionar a forma como eu ia desenvolvendo este

projecto. Agradeço-lhe, ainda, todo o apoio e incentivo que sempre me deu nos momentos decisivos para a conclusão da mesma, bem como a possibilidade de participar nesta Jornada e mostrar o trabalho por nós desenvolvido.

Referências bibliográficas

- Albuquerque, A. (1998) Os departamentos curriculares e a organização pedagógica da escola a nível intermédio. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bennett, N. (1995). Managing Professional teachers: middle management in primary and secondary schools. London: Paul Chapman Publishing. Disponível em <http://books.google.pt/books?id=s5yO5gNQ2oIC&printsec=frontcover&dq=Managing+Professional+teachers:+middle+management+in+primary+and+secondary+schools&source=bl&ots=RXzIYZckjO&sig=WRvelE0YiLUcTn7fD0-xpFKzDvg&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>, no dia 19 de Fevereiro de 2011, às 10.25 horas.
- Cabral, I. (2009). As Funções Supervisivas dos Coordenadores de Departamento de Línguas. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Costa, J (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In: Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Delors, J. et. al. (1998). Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação do século XXI. São Paulo: Cortez Editora.
- Goleman, et al. (2002). Os novos líderes: a inteligência emocional nas organizações. Lisboa: Gradiva.
- Gonçalves, J., C. (1989). A Escola Em Debate: Educar ou Profissionalizar?. Braga: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa.
- Guerra, I (2006). Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso. Estoril: Príncipia Editora.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Lisboa: Areal Editores.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

Silva, J. (2001). Gestão Escolar Participada e Clima Organizacional. In Freitas, K. S. (Org.), Gestão em Acção. (pp. 87-105, Vol. 4, n.º 2, Jul./Dez.). Salvador: Universidade Federal da Bahia.

Documentos Oficiais

Decreto-Lei n.º 735-A (19974, de 21 de Dezembro). Possibilitou a criação, logo após o Movimento do 25 de Abril, de estruturas democráticas de gestão em estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.

Decreto-Lei n.º 769-A (1976, de 23 de Outubro). Lançou as bases de uma gestão que pariu da atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar.

Decreto-Lei n.º 172 (1991, de 10 de Maio). Define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República – I série-A.

Decreto-Lei n.º 115-A (1998, de 4 de Maio). Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República – I série-A.

Decreto Regulamentar n.º 10 (1999), de 21 de Julho). Estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, bem como o regime de exercício de funções de coordenação das estruturas referidas no número anterior e ainda de outras actividades de coordenação estabelecidas no regulamento interno da escola ou do agrupamento de escolas, designado no presente diploma como regulamento interno.

Decreto-Lei n.º 75 (2008, de 22 de Abril). Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República – I série.

Contributos para a análise e compreensão do papel da equipa PTE na escola: um estudo de caso

Ana Pires – Escola Secundária André de Gouveia
anapires.550@esag.edu.pt

José Luis Ramos – Universidade de Évora
jlramos@uevora.pt

Este artigo tem como objectivo contribuir para uma melhor compreensão do papel da Equipa do Plano Tecnológico da Educação (PTE) numa escola secundária da região Alentejo, nos anos lectivos de 2009/2010. Estas equipas tiveram como principal objectivo a concretização das metas definidas no PTE, de forma a contribuir para implementar, potenciar e enquadrar as TIC no processo educativo. A investigação teve como metodologia o estudo de caso, sendo a recolha de dados realizada através de entrevistas, notas de campo e outros documentos. São apresentadas as conclusões do estudo que referem os pontos fracos e fortes da atuação da Equipa PTE, na perspectiva dos participantes no estudo, dos quais destacamos uma visão tecnicista da equipa PTE por parte da comunidade escolar e a perceção da importância da Equipa para o funcionamento normal da escola, entre outros aspectos.

Palavra-chave: Coordenador TIC, Integração das Tecnologia da Informação e Comunicação, Organização da Escola, Recursos utilizados pelos Professores, Planeamento Tecnológico e Suporte Técnico.

Introdução

Esta investigação implicou, antes de mais, um forte investimento, através de um trabalho criativo e aberto, que visou alargar os nossos conhecimentos, quer a nível pessoal quer a nível profissional, e que procurou também contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola. Foi uma escolha que surgiu com base no diálogo, partilha, reflexão, investigação e abertura face às mudanças fomentadas pela integração das novas tecnologias na escola, com o intuito de se acompanhar o seu progresso, tornando-nos a nós, professores, mais recetivos e capazes face à realidade.

De acordo com de Carneiro, R., Melo, R., Lopes, H., Lis, C. & Carvalho, L. (2010) "A falta de preparação de muitos professores para utilizar adequadamente os materiais TIC (...) é um dos grandes entraves face ao uso das TIC.

Um trabalho que se revelou bastante pertinente para a realização deste estudo foi o de Castro, A. (2009) que refere que "Com o PTE, a tecnologia chegou à escola de forma massiva, não como um produto de lifting, mas para ajudar a fazer o que sempre se fez nas escolas: ensinar e aprender. Contudo, com a deslocação do centro do conhecimento, que deixou de ser o docente, criou-se uma nova era, um novo paradigma."

O conhecimento prático do professor é o resultado da reflexão que ele faz acerca da sua ação e na ação da qual ele é o protagonista. A construção desse conhecimento assenta e estrutura-se a partir de um autêntico processo de investigação, orientado segundo princípios e regras metodológicas (Vilar, 1993). Segundo Pinto (1990, p.13), "uma investigação, qualquer que seja o domínio em que se realize, requer um esforço honesto, persistente e sistemático no estudo de um problema de forma a aumentar o conhecimento humano nesse domínio".

De acordo com Paiva (2002,2003), "A integração desses recursos tecnológicos em ambiente escolar não é tarefa fácil e direta, sendo imprescindível uma avaliação tecnológica e pedagógica junto da comunidade educativa, de modo a concluir-se se essa integração é uma mais-valia para o processo ensino-aprendizagem."

Perante este facto, na qualidade de professora do Quadro de uma escola secundária da região Alentejo e membro da Equipa PTE, considerámos ser de grande relevância elaborar esta dissertação, através de um estudo de caso, recorrendo a múltiplas fontes de informação, tais como a elaboração de um diário, pela observação direta e

participante, a realização de duas entrevistas em grupo, e o registo de dados diversos gerados no quotidiano de trabalho da Equipa PTE.

As investigações efetuadas nas últimas duas décadas, que têm a escola como objeto de estudo, permitem pensar na escola numa perspetiva de escola instrumental e encarada como entidade, muito mais complexa, abstrata e fluida, embora a informatização resulte num aumento da rotina de trabalho, ao trabalhador será exigido um nível de capacidades maior. Segundo Peter Keen, citado em Bilhim e Castro (1997), as tecnologias de informação podem ser usadas para reduzir a complexidade organizativa, tendo como objetivo a simplicidade organizativa de procedimentos de trabalho e a coordenação, como fonte de vantagem organizativa, com organizações independentes em desenho da estrutura e em localização facilitando a organização colaborativa e (re) personalizando a gestão, tornando mais fácil comunicar do que não comunicar (p.32).

Após a análise de Trabalhos relevantes sobre o PTE tais como o de Silva, Gomes & Silva, (2011) que considera que alguns dos Fatores que podem contribuir para uma integração mais eficaz das TIC na escola são incremento da dimensão tecnológica (recursos) associada à vertente organizacional (projetos de gestão), a tentativa de integrar as TIC em atividades curriculares e também a valorização da vertente formação.

Foi neste contexto que se desenvolveu esta dissertação, e ter-se assim realizado uma investigação qualitativa que permitiu averiguar qual será a organização da escola e qual o papel da tecnologia nessa organização, assim como a liderança da escola em relação ao PTE e o papel do coordenador TIC, que segundo o estudo de Tondeur, Cooper e Newhouset, (2010) "Os Coordenadores, geralmente, desempenham sobretudo as funções de um Técnico de Informática, e que devido à sua falta de tempo, ligada a questões educacionais, o cumprimento das suas funções torna-se limitado. A existência de um responsável TIC nas escolas é percebida como técnico de manutenção, não o relacionando com funções de promoção ou apoio pedagógico na integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem".

Daí a pertinência para que fossem analisados aspetos tais como, a gestão dos recursos, a visão que a escola tem sobre as tecnologias, e o enquadramento do PTE no projeto educativo, entre outros instrumentos de planeamento e gestão.

“A integração das TIC é, na maioria dos casos, limitada a uma estratégia de gestão de topo para baixo, iniciada pelo diretor da escola ou pelo Coordenador TIC, mas um dos grandes problemas mencionados a este respeito tem a ver com o empobrecimento da comunicação entre a gestão da escola e os professores.”(Devolder, Vanderlinde, Braak e Tondeur, 2010).

Um outro aspeto que se teve em consideração foi o de analisar quais os fatores que contribuem para a eficácia da Equipa, relativamente à consecução dos objetivos delineados, assim como as estratégias utilizadas pelos professores no uso das tecnologias e porquê.

Ao analisar o papel da equipa PTE e reflectir sobre a forma como a sua missão é executada numa escola e a partir dessa informação, proporcionar uma base de conhecimento, sob a forma de recomendações e orientações possibilita às escolas posicionarem-se para uma nova fase estimulando a reflexão sobre o papel das tecnologias na Escola “Pós PTE”.

O estudo

Questões de Investigação

A Equipa PTE utiliza um leque diversificado de estratégias, que vão desde a divulgação da informação na página da escola, passando pela gestão da plataforma Moodle, pela utilização do correio eletrónico como principal meio de comunicação, pelo diagnóstico e reparação de hardware, entre outros. Desta forma, a Equipa procura contribuir para que se ultrapassem com sucesso as dificuldades que trazem as novas tecnologias, dando abertura à implementação e realização de novos projetos. Esta Equipa tenta criar, da melhor forma possível, um determinado número de mecanismos que delineiem as fases mais importantes deste processo de evolução tecnológica, ao apurar primordialmente as necessidades de toda a comunidade educativa, que foram determinantes para suscitar o interesse em elaborar este estudo de caso, em que as questões de partida da investigação incidiram sobre:

1. Como se desenvolveu o processo de implementação da Equipa PTE na Escola?

- a. Qual é o papel atribuído à Equipa PTE na escola?
 - b. De que forma é gerida a Equipa PTE?
 - c. Quais os fatores que contribuem para a eficácia da Equipa, relativamente à consecução dos objetivos delineados?
2. Quais as perceções dos professores e funcionários em relação à sua participação na Equipa PTE?
- a. Qual o seu grau de satisfação?
 - b. Em que medida contribui para o seu desenvolvimento profissional e pessoal?
 - c. Quanto tempo é despendido?

3. Como é que a escola se organiza para colocar à disposição de professores e alunos as infraestruturas tecnológicas, Equipamentos, recursos humanos e materiais?

- a. Como se podem caracterizar a ação e o desempenho da Equipa PTE?
- b. Que formação prévia existia?
- c. Que consequências ocorreram ao nível dos métodos de ensino?
- d. Quais são as perspetivas de futuro para a Equipa PTE?

Método

Este estudo de caso teve por base uma investigação qualitativa e foi um contributo de grande importância para esta e outras escolas, entendidas como organizações, e que leva a uma melhor compreensão do papel da Equipa PTE na escola. Para tal, considerou-se relevante que fosse efetuada uma caracterização da Escola quanto ao seu espaço Físico e Tecnológico, para que pudesse ser feita uma delimitação do estudo, uma vez que de acordo com Bogdan e Biklen (1997, p.91), é importante que o investigador qualitativo pela necessidade de controlar a investigação, delimite a

matéria de estudo. A unidade de análise foi definida para uma escola do Ensino Básico e Secundário.

No que diz respeito à recolha de dados, foi utilizado um conjunto de instrumentos para que se pudesse dar resposta às questões de investigação. Foram utilizados três instrumentos distintos de recolha de dados: Entrevistas, Notas de Campo e Outros Documentos, como por exemplo, o correio eletrónico "avarias".

Todas as entrevistas, depois de gravadas, foram transcritas para se proceder ao seu tratamento qualitativo, com recurso à técnica de análise de conteúdo (Guerra, 2006; Bardin, 2008).

A matriz de recolha de dados que se apresenta mostra a forma como os dados recolhidos através dos diversos instrumentos se cruzam para responder às questões de investigação.

Assim, são apresentadas as 3 questões principais e cada uma das respetivas questões específicas, a que deram resposta cada os instrumentos de recolha de dados, conforme se pode observar no quadro que se segue:

Tabela 1 – Matriz de cruzamento de dados

Questões	Entrevistas	Notas de campo	Outros documentos
1a	x	x	x
1b	x		
1c	x	x	x
2a	x	x	
2b	x		
2c	x	x	
3a	x	x	x
3b	x		
3c	x	x	x
3d	x		

Principais resultados

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a participação ativa significa que o observador está envolvido nos acontecimentos e que os regista após eles terem tido lugar. Seja qual for o tipo de observação do participante, “o observador regista sempre os modos de vida do grupo social em estudo” (Evertson, Caroline & Green, 1986, p.178).

Para que melhor se tivesse perceção do objeto de estudo e da orientação que se poderia dar à investigação, considerou-se necessário anotar também as observações efetuadas ao longo de cinco semanas, o correspondente a um período. Estas observações, depois de cruzadas com os resultados da análise das entrevistas, consideram-se um elemento fulcral para responder às questões de investigação, que são a base desta dissertação. Como referem Bogdan e Biklen (1994), depois de voltar de cada observação, a entrevista ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, de preferencia num processador de texto ou computador o que aconteceu. Em edição e como parte dessas notas o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites. Este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo. Segundo, Bogdan e Biklen (1994) deve-se “acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos”, (p.151).

Tendo em consideração que as escolas de entre outras organizações burocráticas têm a notoriedade de criar uma exuberância de comunicações escritas e ficheiros, de acordo com Coutinho (2011) podemos utilizar o material recolhido para validar evidências e ou acrescentar informações. Estes, quando escritos para consumo externo, apresentam um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização. Nesses documentos os investigadores podem ter acesso “à perspectiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica. (Bogdan & Biklen, 1994, p.180).

As minutas das reuniões de departamento e de outros encontros semelhantes são muitas vezes passadas horizontalmente. Os documentos internos podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais. Podem também fornecer pistas acerca do estilo de liderança acerca de qual o valor dos membros da organização. Se um investigador estabelecer uma boa relação, ele ou ela terão acesso à maior parte dos documentos produzidos internamente.

Em relação à recolha de dados através do correio eletrónico institucional “avarias” entende-se de acordo com Bogdan e Biklen (1994), que para além dos documentos oficiais que já analisámos, as escolas tem ficheiros individuais que muitas vezes, os investigadores utilizam para conduzir a investigação.

Quanto às entrevistas, depois de identificadas as unidades de sentido encontradas em ambos os Focus Group procedeu-se à elaboração das respetivas grelhas de categorização, das quais resultaram as seguintes Fichas Síntese, que apresentam as principais ideias, por dimensão, para cada grupo de entrevistados.

Após tratamento dos dados recolhidos, apresentados de acordo com as dimensões do estudo empírico do Focus Group1 e do Focus Group 2, Notas de campo (NC) e Outros documentos obtiveram-se os seguintes resultados:

Após tratamento dos dados recolhidos, apresentados de acordo com as dimensões do estudo empírico do Focus Group1 e do Focus Group 2, Notas de campo (NC) e Outros documentos obtiveram-se os seguintes resultados para responder às questões que se consideraram pertinentes para a investigação.

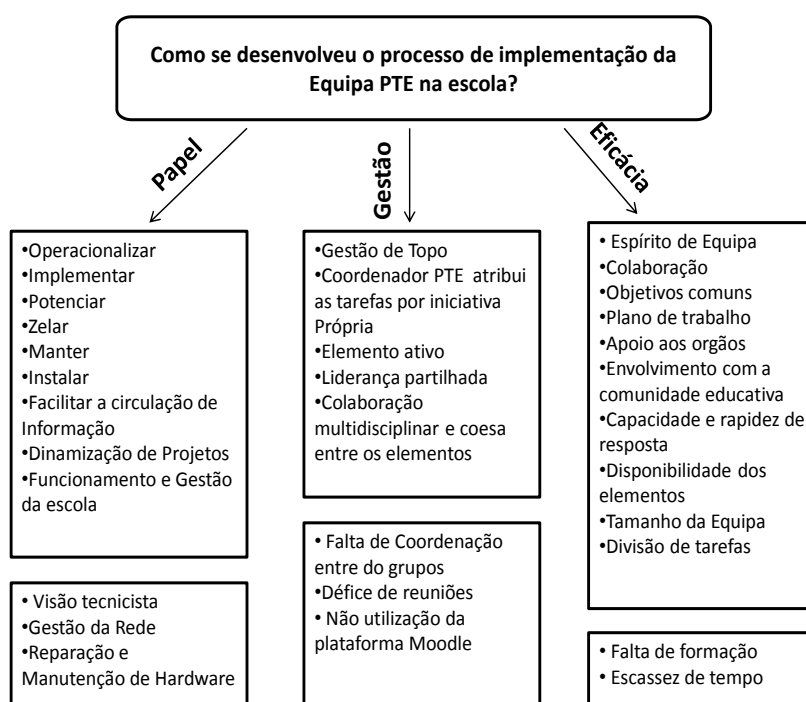


Figura 1 – Pontos fortes e fracos relacionados com o papel, gestão e eficácia da Equipa.

Em relação a como se desenvolveu o processo de implementação da Equipa PTE na escola, tal como se pode observar na Figura1, obtiveram-se os seguintes resultados:

Quanto às perceções dos professores e funcionários em relação à sua participação na Equipa, tal como se pode observar na Figura 2, obtiveram-se os seguintes resultados:



Figura 2 - Pontos fortes e fracos relacionados com o grau de satisfação, contribuição e tempo da participação dos elementos na Equipa.

De acordo com a questão de como é que a escola se organiza para colocar à disposição de professores e alunos infraestruturas tecnológicas, Equipamentos, recursos humanos e materiais, tal como se pode observar na Figura 3, obtiveram-se os seguintes resultados:

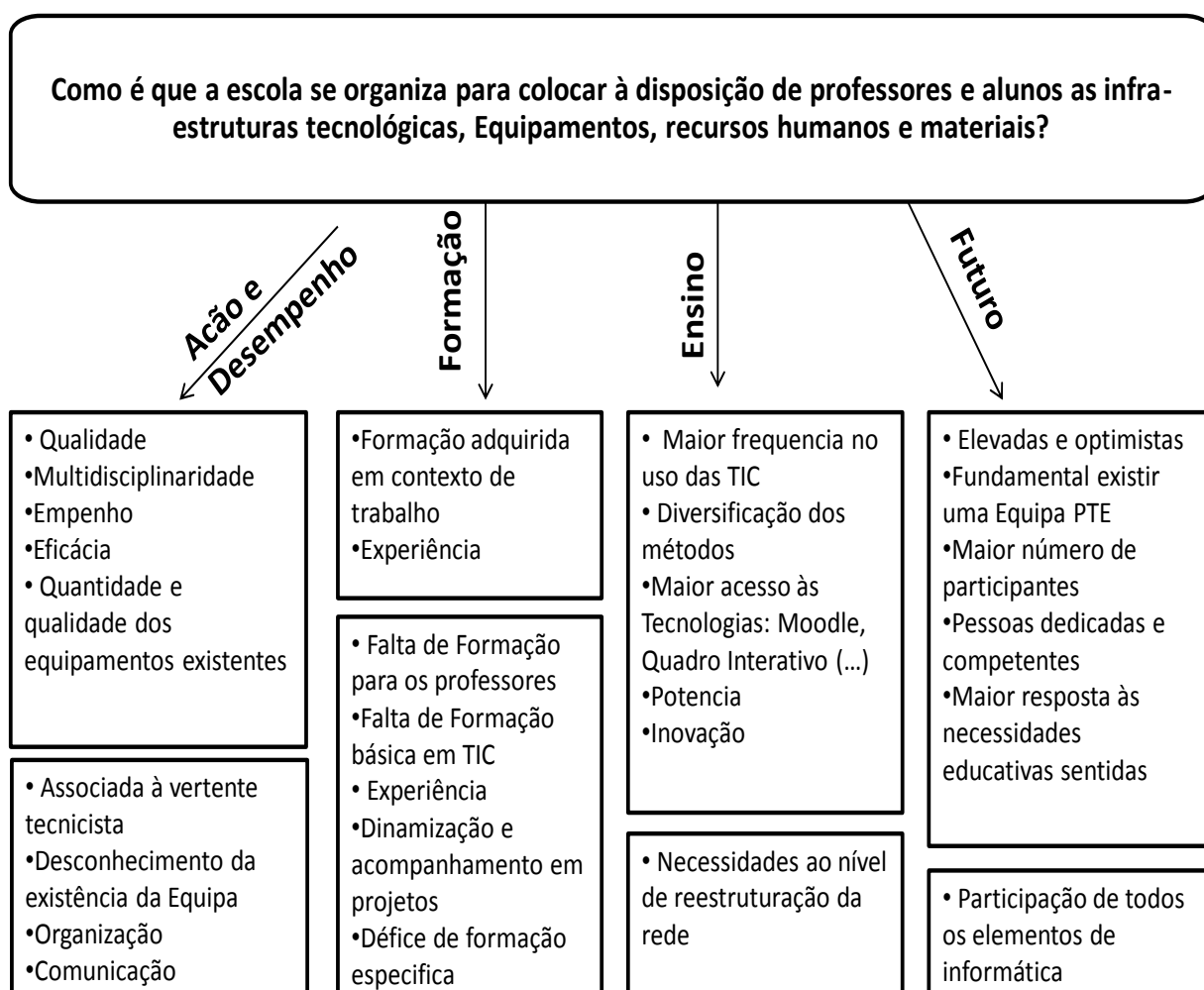


Figura 3 - Pontos fortes e fracos relacionados com a Acção e desempenho, Formação, Diversificação nos métodos de ensino e quanto ao Futuro da Equipa.

Conclusões

As TIC são, nos dias de hoje, reconhecidas como um dos pilares fundamentais de qualquer organização por mais simples que seja. Sendo a escola uma organização complexa, que reproduz a sociedade em que vivemos, as TIC assumem um papel de extrema importância, quer ao nível da organização administrativa interna da escola, quer ao nível dos processos pedagógicos e ao nível da comunicação com o meio onde a escola se insere. As TIC estão hoje presentes na grande maioria das atividades que desenvolvemos no dia-a-dia. A Escola não é exceção e o recurso às TIC pode e deve, contribuir para a melhoria das condições de trabalho e, conseqüentemente, das condições de ensino e aprendizagem na escola.

Era propósito do Plano PTE fornecer algumas propostas para uma melhor organização da escola, sugerindo um conjunto de objetivos, serviços e metodologias a implementar que se julgam ir de encontro à vontade de mudança e de modernização da Escola, no sentido de proporcionar melhores condições de trabalho à comunidade escolar. Para a elaboração deste plano tem que se ter sempre presente as restrições materiais, económicas e humanas com que as escolas se debatem na atualidade. Não fora a existência destas dificuldades certamente seria possível responder com maior eficácia aos anseios da Comunidade Escolar.

A racionalização da introdução das TIC nas escolas implica a promoção de processos amplos de reflexão sobre as questões de ordem económica, social, cultural, ética e pedagógica que marginam a sua aplicabilidade. Em consonância, pretende-se elaborar um Plano com forte envolvimento na comunidade escolar na sua conceção, implementação e avaliação.

Com o PTE, a tecnologia chegou à escola de forma massiva, não como um produto, mas para ajudar a fazer o que sempre se fez na escola: ensinar e aprender. Contudo, com a deslocação do centro do conhecimento, que deixou de ser o docente, criou-se uma nova era, um novo paradigma.

Esta dissertação referiu-se ao ano letivo 2009/2010, na qual foi abordado o PTE, e analisado o progresso da Equipa PTE, de acordo com a situação real e os objetivos propostos, e de acordo com investigação desenvolvida no âmbito do referido projeto. Esta Equipa assume um papel de zelar e fazer com que se ponha em prática o Plano TIC nas diversas áreas de manutenção, tendo como papel principal operacionalizar e

concretizar as metas incluídas no PTE, contribuindo assim para implementar, potenciar e enquadrar as TIC no processo de educativo.

O grande problema parece residir no facto de que a comunidade escolar olha para esta Equipa com uma visão muito tecnicista, como se essa fosse a sua principal função, por vezes esquecendo que também existem outras áreas de abrangência, tais como facilitar o acesso à informação, funcionamento e gestão da escola face às TIC. É admitido que nem sempre é reconhecido o papel dos membros da Equipa, principalmente pelos pares e superiores, mas que têm recebido algum feedback positivo, normalmente por parte dos alunos.

Esta Equipa deve assumir um duplo desafio, por um lado criar e implementar mecanismos de formação para professores e funcionários no sentido da sua aquisição e desenvolvimento de competências no uso proficiente das TIC, por outro lado contribuir para que haja uma real e adequada transferência desse conhecimento para o terreno, no sentido de colocar as tecnologias ao serviço das práticas letivas, das aprendizagens e da organização escolar.

Fazer parte da Equipa PTE é uma experiência importante e enriquecedora, em que os elementos da equipa sentem que ocorre desenvolvimento pessoal e profissional. Os aspetos relacionados com a multidisciplinaridade das pessoas envolvidas são também muito importantes no desempenho desta equipa. A importância das TIC obriga à aquisição, por iniciativa própria, de bastante literatura nessa vertente, contribuindo também para o ampliar o conhecimento dos envolvidos, atividade que exige muito tempo.

Este fator tempo é um dos que deve, claramente, ser repensado. Mediante a época do ano escolar aparecem fases em que existe uma grande escassez de tempo e noutras fases não é consumido o tempo que há para disponibilizar. Apesar dos elementos da área tecnológica terem sempre falta de tempo, não conseguindo dar resposta atempadamente a todas as solicitações que lhe são feitas, outros elementos não têm funções que consumam o tempo atribuído. É importante que estes elementos tenham no seu horário, seja na componente letiva ou na não letiva, horas consoante a sua função e grupo da Equipa PTE a que pertencem, para que possam dar resposta às necessidades de toda a comunidade escolar.

Voltamos a referir que a ideia mais forte é de que a Equipa é associada à vertente mais técnica das TIC, a nível de manutenção e reparação de hardware e periféricos. A

escola percebe de forma positiva que o seu funcionamento depende do desempenho da Equipa PTE, contudo não investe frequentemente na formação dos seus membros, tal como se previa pela análise da literatura (OPTE, 2010), uma das grandes ameaças ao PTE é a falta de preparação de muitos professores para utilizar adequadamente os materiais TIC.

A falta de formação na área das TIC, por parte de muitos docentes é um problema acrescido. Existe uma grande necessidade de formação, mas a Equipa PTE dedica demasiado tempo à área da Tecnologia, esquecendo essa vertente, ao invés de proporcionar um diversificado rol de formações de acordo com as necessidades sentidas.

Para além da necessidade de formação, outro ponto fraco é a falha na comunicação. Apesar de ter sido criado um endereço de correio eletrónico que permitisse a comunicação entre a comunidade escolar e os diversos membros da Equipa, existe um grande défice de reuniões entre os diversos elementos, para que possam ser delineadas estratégias de resolução dos problemas pertinentes.

Contudo, os pontos fortes superam os pontos fracos, que assentam, fundamentalmente, na qualidade e multidisciplinaridade da Equipa, que pode ainda ser potenciada devido às sinergias estabelecidas e ao empenho dos profissionais envolvidos.

A escola encontra-se apetrechada de mais e melhores equipamentos, o que facilita a atuação dos elementos da Equipa PTE, quer na área tecnológica, quer na da formação quer na área curricular.

As TIC possibilitam a diversificação dos métodos de ensino, visto que os professores podem criar situações de inovação e de diferenciação dos seus métodos de ensino, no entanto, este estudo não conseguiu determinar se as metodologias de ensino têm sofrido alterações significativas devido ao papel da equipa PTE, ou se estas alterações se devem à iniciativa pessoal dos docentes. A equipa PTE, devido à natureza da sua missão, garante aos professores interessados na diversificação, que terão os recursos tecnológicos em condições de funcionamento.

Com a implementação do PTE, a equipa permitiu ter à disposição tecnologia, como o quadro interativo, o Moodle e outros softwares específicos, potenciando a qualidade do ensino. Os professores estão, cada vez mais a utilizar os recursos tecnológicos

disponíveis, o que requer também uma maior dedicação dos membros da Equipa PTE, para que possam prestar o auxílio esperado.

No que diz respeito ao futuro da Equipa, as expectativas eram bastante elevadas e otimistas, dada a importância da tecnologia adquirida e do suporte à gestão e partilha de informação resultante do trabalho da equipa. É realçada a ideia de que a escola do sec. XX não pode funcionar com qualidade sem uma equipa com os propósitos da Equipa PTE.

Agradecimentos

Aprendemos a viver e a ser quem somos através dos conhecimentos e emoções resultantes das aprendizagens adquiridas ao longo da vida. Assim, sinto que devo agradecer a todos que de alguma forma participaram na minha vida, contribuindo para o meu crescimento pessoal e para a concretização desta dissertação.

Começo por agradecer especialmente ao meu orientador Professor Doutor José Luís Ramos pelo incentivo e, acima de tudo, pela amizade. Sem a sua sabedoria e experiência o caminho percorrido teria sido mais espinhoso. Foram tempos de muita aprendizagem, graças à sua generosidade.

Agradeço também aos colegas que contribuíram para a realização das entrevistas. E a todos os restantes elementos que integram o grupo PTE, que contribuíram com a sua experiência, opinião e troca de ideias.

Expresso a minha gratidão também aos meus colegas de mestrado, pela camaradagem e espírito de entreajuda que se sentiu desde o primeiro dia.

Finalizo agradecendo à minha mãe e irmão.

A todos, o meu Muito Obrigado!

Referências Bibliográficas

Bilhim, J. & Castro, I. (1997). *Comportamento Organizacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bogdan S. & Biklen, R. (2006). *Investigação Qualitativa em Educação, Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Carneiro R., Melo R., Lopes H., Lis C. & Carvalho L. (2010) *Relatório de resultados e recomendações do Observatório do Plano Tecnológico da Educação (OPTE)*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Acedido a 8 de Outubro de 2011 em http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=Relatorio_OPTE.pdf

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Lisboa: Almedina.

Castro, A. (2009). *Situação das Tecnologias na Gestão da Educação em Fase de Intervenção do Plano Tecnológico para a Educação: Um Projeto-piloto na Observação da Situação de 5 Escolas Secundárias na Cidade do Porto*. Acedido a 8 de Fevereiro de 2011 em www.rcaap.pt.

Devolder A., Vanderlinde R., Braak J. & Tondeur J. (2010). Identifying multiple roles of ICT coordinators. Department of Educational Studies. Belgium: Ghent University. Acedido a 8 de Fevereiro de 2011 em www.springerlink.com.

Evertson, C. & Green, J. (1986). "Observation as inquiry and method", in M. c. Whittrock, *Handbook of research on teaching*. Nova Iorque: Macmillan.

Tondeur J., Coopert M. & Newhouset C. (2010). *From ICT coordination to ICT integration: a longitudinal case study*. Centre for Schooling and Learning Technologies. Australia: Edith Cowan University. Acedido a 8 de Fevereiro de 2011 em www.springerlink.com.

Paiva, J. (2002). *As Tecnologias da Informação e Comunicação: utilização pelos professores*. Programa Nónio-Século XXI, Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação. Acedido a 6 Novembro de 2009 em <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/comp.pdf>.

Paiva, J. (2003). *As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Alunos*. Programa Nónio-Século XXI, Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação. Acedido a 6 Novembro de 2009 em

<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000033001000034000/000033870.pdf>.

Silva, B., Gomes, M. & Silva, A. (2011). *Avaliação de políticas e programas em TICE: análise do Plano Tecnológico da Educação em Portugal (ano de lançamento 2006-2007)*. Braga: Universidade do Minho.

Vilar, A. (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Porto: Edições Asa

Educação permanente de conselheiros de saúde no âmbito do SUS no Conselho Estadual de Saúde de Roraima

Joseneide Almeida - Universidade Estadual de Roraima

jvaenf@yahoo.com.br

Rozinaldo Silva - Universidade Estadual de Roraima

Este artigo representa um extrato da dissertação de mestrado intitulada "O Controle Social e a Política de Educação Permanente no Conselho Estadual de Saúde de Roraima Brasil". Dentre os vários objetivos do trabalho, quisemos diagnosticar e analisar a política de educação permanente para os conselheiros de saúde e, a partir dos resultados obtidos, elaborar uma proposta de intervenção em educação permanente para conselheiros de saúde tendo em vista a promoção do fortalecimento do controle social no Estado de Roraima. Os dados foram levantados através de questionário e tendo-se igualmente analisado documentos produzidos pelo conselho no período estudado. A amostra foi constituída por 14 conselheiros efetivos do conselho. Os resultados demonstraram que o conselho não possui uma política de educação permanente para os conselheiros de saúde e membros da comunidade, e que, portanto o conselho necessita de intervenção no sentido do estabelecimento imediato de uma política de educação permanente para os conselheiros de saúde.

Palavras-chave: Educação permanente, controle social, SUS.

Introdução

No Brasil, o advento da Nova República em 1985 e o fim do regime autoritário viabilizaram condições mais democráticas e de maior liberdade para o conjunto dos cidadãos. As Ações Integradas de Saúde (AIS) foram fortalecidas em todo o país e fortaleceram-se os sistemas municipais e estaduais de saúde. A VIII Conferência Nacional de Saúde (VIII CNS), que teve lugar em 1986, foi considerada unanimemente pelo movimento sanitário como um dos marcos da reforma sanitária brasileira. Na conferência foi consolidada a doutrina do Sistema Único de Saúde (SUS), sistema de saúde universal, igualitário, participativo, descentralizado e integral. Em 1987, foi criado o Sistema Unificado e Descentralizado de Saúde (SUDS), concebido pelos técnicos do movimento sanitário como “estratégia ponte” preparatória para que o SUS fosse adotado na Constituição Nacional de 1988. As forças políticas favoráveis à reforma Sanitária saíram vitoriosas em relação ao novo sistema de saúde a ser adotado, já que o texto constitucional preservou as doutrinas e os princípios aprovados na VIII CNS. O debate entre favoráveis e contrários à implementação do SUS passou a ocorrer em outra arena política, o Congresso Nacional, onde se iriam regulamentar as medidas constitucionais por intermédio das Leis Orgânicas da Saúde n.º 8.080/90 e n.º 8.142/90 (Silva, 2001).

A participação da comunidade garantida pela Lei n.º 8142/90 no sistema de Saúde do Brasil, através dos seus conselheiros de saúde, e de acordo com as discussões das conferências de saúde realizadas ao longo do processo de redemocratização da saúde no Brasil, necessitava do desenvolvimento de uma política de educação para os representantes nos conselhos, que lhes proporcionasse conhecimentos mínimos de legislação de saúde para o desenvolvimento de suas funções.

Paulo Freire (2005) salienta que a educação precisa voltar-se para a realidade e, principalmente transformá-la, sendo necessário reinventar a própria a educação. Freire propõe ainda, que a relação entre o educador e o sujeito da aprendizagem deve ser horizontal e se dar por meio do “diálogo amoroso”, da vivência de ambos, compartilhando seus problemas e sua linguagem. Essas situações seriam trabalhadas por meio da problematização da realidade, com o objetivo de criar conscientização. Essa conscientização levaria a ações político-sociais visando à “libertação de todos os homens da opressão”. Nesta perspectiva, acreditamos que a política de educação

destinada para conselheiros de saúde deva contemplar a realidade local e proporcionar liberdade de escolha dos cidadãos nas políticas públicas de saúde a ser desenvolvidas em sua comunidade.

Neste sentido, a Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS/MS) 2005 afirma que a Política de Educação Permanente do SUS trabalha fundamentalmente com a metodologia da problematização. Essa metodologia tem sido amplamente utilizada e difundida no setor da saúde porque prioriza a reflexão e a transformação da realidade social, sinalizando hipóteses de solução para os vários problemas levantados. Ela está pautada na teoria educacional de Paulo Freire, segundo a qual o indivíduo é considerado possuidor de uma “vocação para sujeito da história e não para objeto” dela, de forma que, por meio da educação, pode-se chegar à solução de problemas e à mudança da realidade posta.

Neste sentido, cabe ressaltar a luta de implantação da política de educação permanente para conselheiros dos Conselhos de Saúde, órgãos colegiados, deliberativos e permanentes do Sistema Único de Saúde (SUS) em cada esfera de governo, constituídos por membros da comunidade, que muitas vezes não possuem o conhecimento das políticas públicas vigentes no país. Desta forma, o Ministério da Saúde e Conselho Nacional de Saúde, estabeleceram uma política para capacitação e qualificação dos referidos representantes destes conselhos (Brasil, 2008).

O Conselho Nacional de Saúde, em 1999, discutiu e deliberou formular diretrizes gerais para a capacitação de Conselheiros de Saúde. O documento foi elaborado com a participação de representantes do Programa de Educação em Saúde, da Secretaria de Políticas de Saúde do Ministério da Saúde, de universidades, de organizações não-governamentais, de trabalhadores, das Secretarias de Saúde e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Saúde que possuíam experiências em atividades de capacitação. Foi designado “Diretrizes Nacionais para Capacitação de Conselheiros de Saúde”.

Em 2005, o Conselho Nacional de Saúde realizou a atualização do documento na perspectiva de educação permanente para o controle social no SUS. Para efeito considerou-se educação permanente para o controle social no SUS, os processos formais de transmissão e construção de conhecimentos por meio de encontros, cursos, oficinas de trabalho e seminários, usando metodologias de educação à distância, bem como os demais processos participativos e fóruns de debates – Conferências de Saúde, Plenárias de Conselhos de Saúde, encontros de conselheiros, seminários, oficinas,

dentre outros. Ressalta-se que a capacitação de Conselheiros de Saúde está incluída nessa proposta mais ampla de educação permanente para o controle social no SUS. Assim, a educação permanente trata da aprendizagem que se processa no ritmo das diferenças sociais, culturais e religiosas dos sujeitos sociais. Considera as necessidades sentidas, as condições e as oportunidades dos sujeitos sociais de absorver e refletir sobre o conhecimento ao longo da vida, requerendo um tempo adequado e diferenciados momentos.

Deliberar sobre políticas de saúde é uma grande conquista da sociedade. Garantir a implementação dessas deliberações é uma disputa permanente em defesa do SUS. É por isso que as promoções do conhecimento sobre a saúde no País e o papel dos Conselhos de Saúde têm reflexos no fortalecimento do SUS.

A formação, capacitação e qualificação dos conselheiros de saúde são temas recorrentes nos debates realizados nas instâncias de controle social, ou seja, nos conselhos de saúde e nas conferências de saúde. Ampliar e qualificar a participação da comunidade na formulação, gestão e controle social das políticas públicas de saúde foi o objetivo principal da Política Nacional de Educação Permanente para o Controle Social no Sistema Único de Saúde. (Brasil, 2006).

Os cinco eixos estruturantes da Política Nacional de Educação Permanente para o Controle Social no Sistema Único de Saúde expressam aspectos prioritários para elaboração dos planos de ação dos conselhos de saúde e têm como finalidade a atualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos dos sujeitos sociais para o envolvimento da sociedade com o Sistema Único de Saúde.

Para Batista (2010), a Educação Permanente para o Controle Social no Sistema Único de Saúde é apresentada em vários momentos e as ações referentes à sua implementação são, inclusive, contempladas no Pacto pela Saúde. Os objetivos, estratégias de implantação e eixos estruturantes são evidenciados no Pacto de Gestão, fundamentados pela Política Nacional de Educação Permanente para o Controle Social no Sistema Único de Saúde – SUS.

No Brasil, relativamente à Política Nacional de Educação Permanente para o Controle Social no Sistema Único de Saúde – SUS citamos como exemplos, os Estados Brasileiros de São Paulo, Ceará, Paraná e Mato Grosso que ao nosso olhar estão avançados com relação aos demais Estados da Federação, visto que já criaram em

caráter permanente, no âmbito dos Conselhos Estaduais de Saúde, a Comissão Especial de Educação Permanente de Conselheiros.

O Conselho Estadual de Saúde (CES) foi criado pela Lei Estadual n.º 017 de 25 de junho 1992 e modificado pela Lei n.º 079 de 12 de setembro de 1994, tem sede própria em anexo da Secretaria de Saúde do Estado de Roraima, é constituído por representantes de 20 instituições, das quais 50% das vagas são de representantes de entidades de usuários do SUS, 25% de entidades de profissionais de saúde e 25% de prestadores de serviço público e privado.

As reuniões ordinárias do CES são realizadas mensalmente, e quando necessário os conselheiros se reúnem de forma extraordinária. O Conselho Estadual de Saúde é um órgão colegiado de caráter permanente, deliberativo e fiscal das ações da saúde no Estado de Roraima. Sua composição, atribuições e competências seguem em conformidade ao que rege a Lei n.º 8.142/90 e Lei n.º 8.080/90.

Todas as decisões do CES são deliberadas pelo seu pleno e devem ser homologadas pelo poder executivo. Os assuntos que constarem em pauta do dia que não tiverem consenso pelos conselheiros, devem ficar automaticamente agendados para a próxima reunião, para então ser rediscutido e obter um parecer final dos conselheiros.

De acordo com o regimento interno, todas as reuniões só deverão ser iniciadas após a verificação de quórum, que deve ser de maioria absoluta, ou seja, cinquenta por cento mais um dos representantes do conselho. Todas as decisões do conselho devem ser lavradas em atas e registradas em livro próprio para este fim.

O decreto n.º 10.352-E de 11 de agosto de 2009 que define o Organograma da Estrutura Organizacional da Secretaria de Estado da Saúde de Roraima coloca o conselho ligado diretamente ao Secretário de Saúde do Estado, demonstrando a importância do Conselho Estadual de saúde de Roraima nas decisões da Secretaria de Estado da Saúde.

O relatório final da 5.^a Conferência Estadual de Saúde de Roraima (5.^a CES-RR) realizada de 2 a 4 de outubro de 2007, demonstra que o Conselho tem realizado o exercício do controle social, ainda que de forma pacata. De acordo com o relatório, a 5.^a CES-RR foi:

fruto de um rico processo de construção democrática, de um momento de reflexão, balanço e debates sobre os avanços e entraves desses 17 anos de efetivação do SUS.

Ainda com relação à 5.^a CES-RR de 2007, destacou-se que a mesma podia ser considerada um marco histórico do controle social do SUS no Estado de Roraima, visto que, pela primeira vez, todos os 15 municípios realizaram suas conferências. Além disso, a metodologia de trabalho adotada na 5.^a CES-RR permitiu a participação ampla da sociedade, já que foi realizada em um local de fácil acesso, com entrada franqueada a todos os cidadãos. Outro fator foi a escolha de um local onde os portadores de necessidades especiais tivessem acesso garantido. Nesta Conferência destaca-se também a participação efetiva do Conselho Estadual de Saúde de Roraima, como organizador do evento.

A 5.^a CES-RR de 2007 teve como tema: "Saúde e Qualidade de Vida: Políticas de Estado e Desenvolvimento". Os eixos temáticos para discussão do tema foram:

- 1 - "Desafios para efetivação do direito humano à saúde no século XXI: Estado, sociedade e padrões de desenvolvimento".
- 2 - " Políticas públicas para a saúde e qualidade de vida: o SUS na seguridade social e o pacto pela saúde" e
- 3 - " A participação da sociedade na efetivação do direito à saúde".

Nesta conferência, dois dos autores deste trabalho participaram ativamente deste processo de amadurecimento da democracia no Estado, contribuindo nos debates propostos na conferência e dando sugestões para efetivação do controle social no Estado de Roraima, tendo como alicerce principal a educação permanente de conselheiros de saúde.

O ESTUDO

Questões de Investigação

O trabalho teve como questão de investigação a existência ou não no Conselho de Saúde do Estado de Roraima de uma política de educação permanente para os seus conselheiros.

Método

O estudo foi desenvolvido através de pesquisa exploratória de campo, referente ao período de 2008 a 2010, com aplicação de questionário, e coleta em arquivos do Conselho Estadual de Saúde de documentos produzidos, registros de reuniões e procedimentos do Conselho de Saúde do Estado de Roraima. Optou-se pela coleta de dados em documentos produzidos pelo Conselho pelo fato de os mesmos poderem ser comparados com as respostas obtidas com a aplicação do questionário, e assim, fornecer ao pesquisador informação mais fidedigna para a análise em causa.

Para a elaboração do questionário foi construído um quadro contendo categorias, subcategorias, objetivos, questões norteadoras e autores/diplomas normativos que lhe davam sustentação científica. O questionário utilizado no estudo foi validado mediante avaliação de um painel de juízes.

Para a realização da pesquisa documental o pesquisador construiu um quadro que possibilitou o levantamento e o registro de documentos como atas, ofícios, normativas do Conselho Estadual de Saúde. No instrumento levantou-se o período e o tipo de documento produzido pelo conselho, o assunto que abordava o documento e encaminhamento. Desta forma, pode observar-se a dinâmica de funcionamento do conselho, bem como as suas efetivas atuações relativas ao controle social e a educação permanente.

Uma vez que se pretendeu estudar a totalidade da população, isto é, todos os conselheiros efetivos no conselho de 2008 a 2010, a amostra deste estudo é igual à população. O número total de conselheiros efetivos no período estudado era de 20 conselheiros, sendo que destes 14 participaram do estudo, uma vez que os restantes foram excluídos pelas questões de limitações do estudo.

O estudo teve como critério de inclusão a exigência de que todos os conselheiros fossem titulares e não suplentes, pois estes só participam nas atividades principais do conselho, no caso de impedimento de algum titular de acordo com a resolução nº. 333 do CNS. Definiu-se como variável dependente a frequência com que o conselheiro participou nas reuniões e das atividades de educação realizadas pelo conselho. Como variáveis independentes o gênero, o segmento e a idade dos conselheiros. Salvaguardaram-se as questões éticas do estudo.

Principais Resultados

Os dados apresentados de seguida representam as respostas dos conselheiros quanto às ações de educação permanente por eles desenvolvidas na comunidade.

Tabela. 3.1. Demonstrativa da transmissão das decisões do conselho pelo conselheiro para seu segmento.

Frequência	V. ABS.	%
Sim	8	58
Não	6	42
TOTAL	14	100

Segundo os dados apresentados na tabela 3.1. Constatamos que uma maioria 58% dos conselheiros informou ter realizado a transmissão das decisões do conselho para o seu segmento, tendo 42% respondido que não o tinham feito. Dos conselheiros que responderam afirmativamente relacionaram as reuniões e os murais da instituição do segmento como mecanismos para realizarem as transmissões das reuniões para o seu segmento. Há que referir o elevado índice de conselheiros que não transmitiram o que foi discutido no conselho.

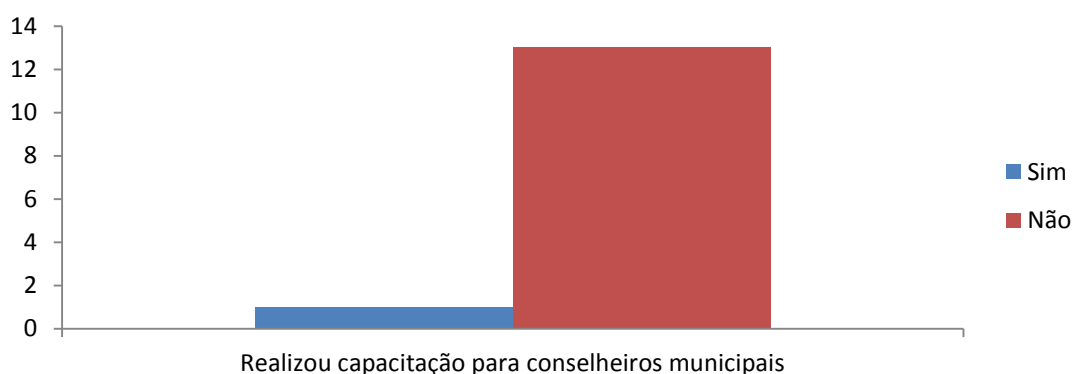


Gráfico 3.1. Distribuição dos Conselheiros quanto à participação em capacitação para conselheiros de saúde.

Analisando o gráfico 3.1 verificamos que 13 (93%) dos conselheiros responderam não terem participado de nenhuma capacitação para conselheiros de saúde. Estes dados revelam a não existência de uma política de educação permanente do Conselho Estadual de Saúde para os seus conselheiros. Refira-se que é competência do conselho Estadual realizar treinamento para os seus conselheiros de saúde quanto também para os conselheiros municipais de saúde.

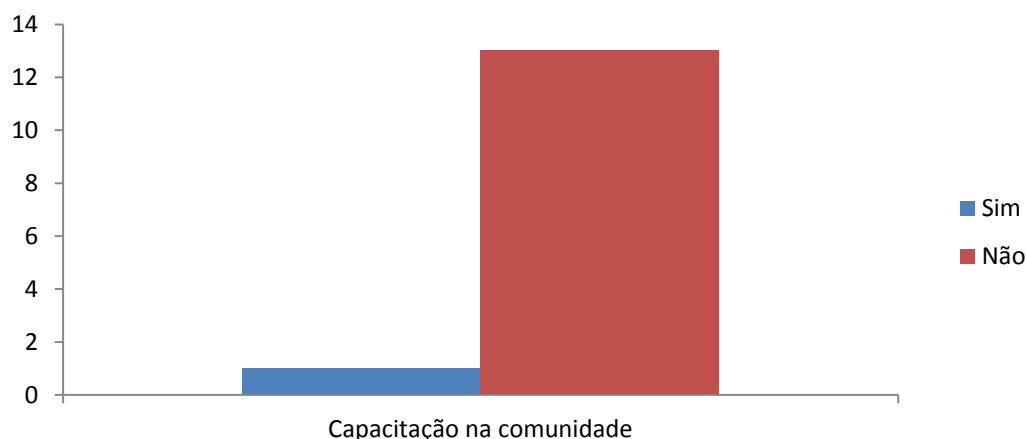


Gráfico 3.2. Distribuição dos Conselheiros quanto à capacitação na comunidade

De acordo com dados do gráfico 4.22., percebemos uma alta frequência 13 (93%) de respostas afirmativas dos conselheiros que não realizaram nenhuma capacitação na comunidade. Estes dados são semelhantes ao da questão anterior, com 93% dos conselheiros também a afirmarem não ter participado em nenhum treinamento para conselheiros de saúde. Salientamos que é de competência dos conselheiros planejar em seu segmento capacitações para o empoderamento da comunidade nas questões de saúde. *Estes dados ainda são discordantes da totalidade dos conselheiros terem afirmado que sabem o que é controle social e terem afirmado que conhecem suas funções como conselheiras (os).*

Em relação à capacitação de Conselheiros no ano de 2008 encontramos a portaria 1183 que autorizou o deslocamento de conselheiros municipais para participarem da etapa final do projeto de sensibilização das lideranças do movimento popular de saúde e de conselheiros do Estado de Roraima. Já para 2009 não foi encontrado nenhum relato ou documento que mencionasse alguma capacitação de conselheiros no período. No ano de 2010 detectamos o ofício de nº 242 da Secretaria de Saúde do Município

de Iracema, o ofício 618 da Secretaria de saúde do Município de Alto Alegre e o ofício 012 da Secretaria de saúde do Município de Uiramutã que solicitavam do Conselho Estadual de Saúde capacitação de conselheiros de saúde de seus conselhos municipais.

Apesar de ter sido solicitado pelos conselhos, não verificamos registros de nenhum documento dando a resposta positiva aos Conselhos Municipais para estas capacitações. Esta atitude vai de encontro ao que preconiza a legislação do CNS no que tange o treinamento de conselheiros nos municípios, pois afirma que é de responsabilidade dos conselhos estaduais capacitarem os conselheiros dos municípios, assim como é de responsabilidade dos conselheiros do CNS realizarem treinamentos para capacitarem os conselheiros de saúde dos Estados.

Conclusões

Ao analisarmos os dados percebemos que o Conselho não possui um plano de capacitação para seus Conselheiros e nem para os Conselheiros Municipais de saúde, não existindo ações desenvolvidas para capacitação da comunidade em ações de saúde. O que na prática significa que não está a haver um cumprimento da legislação e que o conselho necessita de um plano emergencial para educação de seus conselheiros e de membros da comunidade. Isto fica bem claro nas palavras do conselheiro representante do segmento dos profissionais de saúde na Ata da 10.^a Reunião Ordinária do Conselho Estadual de Saúde de Roraima, aonde o representante fala:

a função principal do Conselho é o controle social e que a Comissão dos Conselheiros é composta por pessoas comuns, que não são treinados em Auditoria com conhecimento mais profundo pra isso, por essa razão não cabe ao Conselho essa função.

Daqui decorre a necessidade de capacitação dos membros do Conselho a respeito das Leis que regem a política de saúde nacional. *Relativamente à questão de o Conselheiro não saber de Auditoria e inviabilizar o exercício de suas funções, não percebemos*

como a melhor decisão, pois pode os Conselhos de Saúde, de acordo com a Resolução n.º 333 do CNS, desde com a devida justificativa, buscarem auditorias externas e independentes, sobre as contas e atividades do Gestor do SUS, ouvido o Ministério Público.

Dentre os processos formais de transmissão de conhecimento com vistas à educação permanente para o controle social no SUS, encontra-se a realização de oficinas de trabalhos que podem ser desenvolvidas pelos conselheiros ao longo de suas atividades.

Uma oficina não é uma sala de aula, onde o professor expõe o assunto conforme uma ordem planejada e onde cabe aos alunos escutar e, no máximo, fazer algumas perguntas. É um local de trabalho onde pessoas refletem sobre as suas vivências, elaboram questões e procuram soluções compartilhando experiências e procurando novas informações (Brasil, 2002).

Neste sentido, recomendamos ao Conselho Estadual de Saúde a realização de oficinas de trabalho que permita aos conselheiros uma oportunidade no atual contexto do SUS, refletirem sobre suas experiências e práticas como conselheiros de saúde e elaborarem questões relacionadas à como aperfeiçoar o controle social do SUS.

Agradecimentos

Nossos agradecimentos aos Conselheiros do Conselho Estadual de Saúde pela participação espontânea no estudo e ao Presidente do Conselho Estadual de Saúde que nos permitiu a realização da pesquisa.

Referências bibliográficas

- Batista, R., Bortoletto, M., Domingos, C., Gonzáles, A., Lopes, M., & Muraguchi, E. R. (10 de Março de 2010). Educação Permanente: relato de uma experiência exitosa na formação de Conselheiros Municipais de Saúde. Londrina, Paraná, Brasil.
- Freire, P. (2005). *Política e Educação: Ensaio*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- MS, M. D. (2006). *A construção do SUS: histórias da Reforma Sanitária e do Processo Participativo*. Brasília: Ministério da Saúde.
- MS, M. d. (2002). Cadernos de Atividades: cursos de capacitação de conselheiros estaduais de saúde. Brasília, Distrito Federal, Brasil.
- Silva, S. (2001). *Municipalização da Saúde e Poder Local, Atores e Políticas*. São Paulo: Hucitec.
- SVS, S. d. (2005). Política de Educação Permanente em Saúde e Capacitação do Programa Nacional de DST e Aids. Brasília, Distrito Federal, Brasil: Ministério da Saúde.

Legislação consultada

- CES-RR, C. E. (17 de Novembro de 2010). Ata da 10.^a Reunião Ordinária do Conselho Estadual de Saúde de Roraima. Boa Vista, Roraima, Brasil: Conselho Estadual de Saúde.
- CES-RR, C. E. (Agosto de 1994). Regimento Interno do Conselho Estadual de Saúde. Boa Vista, Roraima, Brasil: Imprensa Oficial do Estado de Roraima.
- CES-RR, C. E. (2 de Outubro de 2007). relatório final da 5^a Conferência Estadual de Saúde de Roraima. Boa Vista, Roraima, Brasil: Secretaria Estadual de Saúde.
- CONASS, C. N. (2007). *Legislação Estruturantes do SUS/ Conselho Nacional de Secretários de Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Congresso Nacional. (2003). *Constituição da República Federativa do Brasil: 1998*. Brasília: Gráfica do Congresso Nacional.

Lei Estadual n.º 017 de 25 de junho de 1992. (25 de Junho de 1992). Boa Vista, Roraima, Brasil: Imprensa de Roraima.

Lei Estadual n.º 079 de 12 de setembro de 1994. (12 de Setembro de 1994). Boa Vista, Roraima, Brasil: Imprensa de Roraima.

Lei n.º 8.142 de dezembro de 1990. Dispões sobre a participação da comunidade na gestão do SUS e as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área de saúde e dá outras providências. (1990). Brasília: Gráfica do Congresso Nacional.

Lei n.º 8080/1990. (1990). Brasília: Gráfica do Congresso Nacional.

MS, M. d. (2008). *Diretrizes Nacionais para o Processo de Educação Permanente no Controle Social do SUS: Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde.

MS, M. d. (2006). *Diretrizes Operacionais dos Pactos pela Vida, em Defesa do SUS e de Gestão*. Brasília: Ministério da Saúde.

MS, M. d. (2006). *Política Nacional de Educação permanente para o Controle Social no Sistema Único de Saúde-SUS*. Brasília: Ministério da Saúde.

Resolução CNS n.º 333 de 04 de novembro de 2004. (2004). Brasília: Ministério da Saúde.

Autonomia, Políticas Educativas e Municipalização: Construção, Mudanças e Impacto

Renata Afonso
renatamcastanheira@gmail.com

A autonomia das escolas emerge nas políticas educativas não só como meio de melhorar a eficiência das escolas mas também como forma de implicar as comunidades locais na decisão das políticas educativas e, ao mesmo tempo, permitir a prestação de contas por parte das escolas aos representantes locais. Contudo, a autonomia tem-se revelado um processo de construção cultural no qual, mais importante do que o regime jurídico que a sustenta, adquirem protagonismo as autonomias “construídas” por atores determinados, em contextos específicos. As condições em que ocorre a construção destas autonomias e as melhorias que elas sustentam na sociedade constituem o objetivo deste estudo de caso, onde as perceções dos representantes do trinómio escola, autarquia e comunidade deixam antever o dinamismo social e o leque de possibilidades aberto através da definição conjunta de medidas de política educativa.

Palavras-chave – autonomia, políticas educativas, municipalização, descentralização.

Introdução

O declínio do Estado centralizador a nível educativo, que ocorre como consequência de crises económicas e sociais, as quais tiveram a sua origem no colapso do modelo de desenvolvimento sustentado pelo crescimento económico, fez sentir a necessidade de repensar o papel da administração central na gestão e administração das organizações educativas e na definição de políticas que as norteiam.

Além disso, a massificação do ensino e a incapacidade de a escola dar respostas adequadas às situações mais díspares com que se via confrontada deixaram antever a insuficiência da gestão centralizada perante situações novas, populações cada vez mais conscientes das suas necessidades e mais exigentes perante os serviços públicos de que usufruem.

O novo modelo que se vai consolidando aponta para uma visão global orientada para o agir local, em todas as áreas de desenvolvimento. O poder político central reconhece legitimidade própria às comunidades para intervir nos processos educativos, assim como atribui capacidade de decisão autónoma a cada escola, com o objetivo de solucionar as problemáticas e melhorar o sistema educativo. Embora esta transferência de poderes não tenha sido célere nem fácil, e tenha por vezes decorrido de forma acidentada, é hoje ponto assente que a autonomia das escolas, mais do que um chavão político, é uma realidade que, revestindo-se de configurações desiguais, de acordo com as dinâmicas locais, deve ser incentivada e apoiada pelo poder central.

Ao nível autárquico, a intervenção municipal na área da educação iniciou-se antes de surgirem as primeiras disposições normativas e revelou-se marcada por alguma conflitualidade que exige clarificação dos objetivos a atingir e das medidas que os concretizarão.

As comunidades locais, que gradualmente vão assumindo as suas responsabilidades na definição e execução de políticas locais, tornam-se parceiros legítimos e relevantes para a prossecução dos objetivos educativos. No entanto, não é consensual a forma como as escolas, as autarquias e os pais reconhecem os seus respetivos papéis nem é pacífico o valor que atribuem às relações institucionais, talvez devido à sua participação recente dos dois últimos nos órgãos de direção dos estabelecimentos de ensino.

Em contextos de elevada complexidade social, a participação de vários atores na definição e implementação de políticas e ações governativas tem representado um fator de apoio à governabilidade, ao mesmo tempo que serve de sustentação e legitimação das autonomias decretadas.

Desta forma, e dada a singularidade de cada situação, abre-se um imenso campo de investigação e reflexão sobre as práticas autónomas das escolas e a interligação que estas estabelecem com os restantes atores educativos - autarquias e comunidade educativas, em especial os pais e encarregados de educação - no sentido de perceber a importância de tais relações na definição de políticas e no desenvolvimento local. É esta a problemática que escolhemos como objeto de trabalho.

Desde os finais da década de oitenta que o papel do Estado nos processos de decisão política e administrativa da educação se tem vindo a alterar. Tal como refere Barroso (2003), "pode dizer-se que essa alteração vai no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão"(p. 13).

Para que este processo iniciou-se, em Portugal, com a Reforma do Sistema Educativo, que aconteceu durante a segunda metade dos anos oitenta, tendo para tal sido criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), em março de 1986, que aponta, no seu Plano Global de Atividades, para a necessidade de "implementação de políticas de efetiva descentralização da administração educativa e da consagração legal e regulamentação do princípio da autonomia relativa das escolas e centros do domínio administrativo e financeiro" (Barroso, 2004, p. 55).

Ainda no mesmo ano, a 14 de outubro, foi publicada a Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE) que, também na mesma linha de ideias, aponta como princípios organizativos do sistema educativo descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas.

Depois da constituição da CRSE e da publicação da LBSE, seguiu-se um período de dois anos em que aquela desenvolveu as suas atividades com o objetivo de apresentar propostas para a reforma da administração e gestão das escolas.

A necessidade de descentralizar a administração e a gestão educativa foi desde sempre assumida pela CRSE, tal como o foi a indispensabilidade do reforço da autonomia de cada estabelecimento de ensino assim como a consolidação da sua gestão

democrática. A autonomia era entendida como uma forma de enriquecimento qualitativo da gestão democrática.

A publicação do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, que incide sobre o regime jurídico de autonomia das escolas, e que visa “inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada” e transferir “poderes de decisão para os planos regional e local”, traz algumas mudanças na administração e gestão dos estabelecimentos de ensino.

Dois anos mais tarde, é publicado o Decreto-Lei n.º172/91, de 10 de maio, conhecido pelo “novo regime” ou “novo modelo” de administração escolar. A importância deste diploma, segundo Formosinho & Machado (2000) reside no facto de “alargar o ordenamento do “novo modelo de administração, direção e gestão das escolas” a todas as escolas dos vários níveis de educação e ensino”(p.47). Mais uma vez, verifica-se uma discrepância entre os princípios enunciados e as opções concretas preconizadas. Segundo Lima (2006)“o “novo modelo” nada de substancial concretiza em termos de autonomias das escolas, sendo de facto, uma continuação do regime anterior” (p.24).

Um ano mais tarde, é criado o Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA) que, ao longo de três anos, permitiu identificar os aspetos mais relevantes da aplicação experimental do dito normativo. No seu relatório final, o CAA “perspetiva a reforma da administração escola como uma mudança mais do próprio conceito organizacional e administrativo da escola que das suas estruturas formais e do seu desenho organizacional” (Formosinho & Machado, 2000, p. 50)

Relativamente à autonomia das escolas, diz o relatório: “Não obstante a constatação do insuficiente grau de autonomia concedido à escola, a análise avaliativa permite referir que a autonomia já formalmente atribuída é aproveitada, por esta, de formas diferentes consoante o dinamismo dos seus dirigentes” (CAA, 1997, p. 69)

Antes do próximo marco legislativo (Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de maio) há que referir o estudo elaborado por João Barroso, a pedido do Ministro da Educação, relativamente à autonomia das escolas. Trata-se de um importante estudo que engloba várias perspetivas já identificadas nos trabalhos da CRSE e do CAA e que agora são retomadas e desenvolvidas.

Em termos gerais, o estudo reforça a ideia de que a territorialização das políticas educativas não deve pôr em causa a função do Estado, mas deve realizar-se em

parceria com as comunidades locais e que esse é o processo para o reforço da autonomia das escolas. Este processo deverá ser gradual, realizado em duas fases: na primeira, serão assinados os contratos de autonomia com as escolas que se proponham fazê-lo; na segunda fase, depois de uma avaliação positiva da primeira, será permitido o acesso a mais recursos e a mais competências.

Em resultado do estudo produzido por João Barroso, a que se juntaram os pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação e o debate público, o governo publica o Decreto-Lei n.º 115-A/98. Declara-se que a Escola, enquanto centro privilegiado das políticas educativas, terá de construir a sua autonomia, a partir da comunidade em que se insere e com essa mesma comunidade, num processo gradual de aperfeiçoamento de experiências e de aprendizagem da própria autonomia. Consagra ainda a possibilidade de desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento das necessidades educativas, nomeadamente através de cartas escolares concelhias. Preconiza a realização de uma política coerente e eficaz de rede educativa, numa perspetiva de territorialização das políticas educativas, numa lógica de ordenamento do território, de descentralização e de desenvolvimento económico sustentado e equilibrado. É no domínio dos contratos de autonomia, nas fases da sua aplicação e nas respetivas atribuições e competências que se centra a descentralização e a autonomia das escolas, coadjuvadas pelas estruturas organizacionais criadas, como a assembleia, o conselho executivo ou o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. A administração educativa terá um papel de regulação e apoio.

Se bem que pareça integrar muitas das proposta apontadas por Barroso no estudo referido, o Decreto-Lei afasta-se dele em muitas das medidas concretas e da sua regulamentação, nomeadamente no domínio das estratégias de mudança e de pilotagem do processo, das reformas da gestão das escolas e do próprio conceito e práticas de "autonomia" (Barroso, 2004).

A autonomia é um processo contínuo de construção, de apropriação e de reconstrução e não o resultado de uma concessão política, mais ou menos liberal. A "autonomia decretada" corresponde, na opinião de Fernandes (2005), ao que chamamos descentralização, ou seja, transferência de competências do poder central para outras estruturas inferiores. A relação que existe entre esta descentralização e a "autonomia construída", de que trataremos a seguir, é uma tensão resultante da não

correspondência total de uma perante a vontade e a necessidade dos atores que, na prática, convertem a primeira na segunda.

O estudo

Questões de investigação

Tendo sempre presente o momento de mudança em que este trabalho se realizou, procurámos obter resposta para a seguinte pergunta de partida.

De que forma, através de que estratégias, com que métodos, constrói a Escola do Mar a sua autonomia e se assume como um instrumento de melhoria das condições de vida da comunidade que serve?

Como meio de alcançar esta resposta, formulámos ainda as seguintes questões de investigação:

- Que perceção têm os atores da autonomia?
- De que forma utiliza a escola a autonomia decretada para, em conjunto com o município e com o apoio da comunidade, construir a sua própria autonomia e melhorar a qualidade do processo educativo?
- Que relação existe entre a governança da escola, as políticas locais e as expectativas da comunidade?

O objetivo deste trabalho foi obter dados empíricos que contribuam para uma melhor compreensão do processo de construção da autonomia e que, ao mesmo tempo, permitam questionar a relação que se estabelece entre a autarquia, a escola, e a comunidade em que se insere, particularizado o tipo de relação, os seus objetivos e indicando de que forma a escola adapta o seu funcionamento tendo em atenção as características e expectativas dessa mesma comunidade e, ainda, perceber de que forma é entendido e valorizado o contributo da escola para a melhoria das condições de vida, a nível económico, social e cultural.

Método

O delinear de um percurso metodológico e respetiva seleção do modelo conceptual que oriente a investigação assim como os critérios para a recolha, interpretação e análise de dados deve “pautar-se por critérios de coerência e de pertinência em relação ao objeto de estudo e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação” (Nóvoa, 1991, p. 30).

Tornou-se necessário definir a metodologia da investigação. A investigação sobre educação alicerça-se em dois paradigmas: o paradigma positivista e o paradigma interpretativo.

No primeiro, procura-se explicar, generalizar ou predizer fenómenos, através de uma metodologia experimental e utilizando instrumentos quantitativos. A teoria guia o investigador que, através de uma observação atenta, formula hipóteses confirmadas ou infirmadas pelos resultados obtidos nos testes quantitativos das variáveis usadas, seguindo um planeamento rigoroso pré-estabelecido da investigação.

No segundo, o objetivo é compreender a realidade, descrevê-la, e explicar o porquê e o como que originam e concretizam os fenómenos. A teoria só pode surgir depois da investigação e não antes, porque ela é construída com as categorias que resultam da investigação realizada com instrumentos qualitativos e que se vão sedimentando. Desta forma, a matriz teórica constitui um ponto de partida fundamental que guia e justifica as opções da investigação.

A abordagem utilizada teve carácter predominantemente qualitativo/interpretativo, que nos pareceu ser a mais adequada ao estudo em causa. A sustentar esta escolha estão as suas características.

Em primeiro lugar, porque a investigação qualitativa compreende diversas formas de inquirição que ajudam a perceber e a explicar a realidade, com o mínimo de rutura possível do contexto de onde se retiraram. Designada muitas vezes por investigação naturalistas, a investigação qualitativa baseia-se na ideia de que a realidade é construída pelos indivíduos ao interagir com o seu mundo e, nesse sentido, o investigador está interessado em compreender o significado que estes dão a esse mundo.

Em segundo lugar, porque o investigador constitui o principal instrumento de recolha, organização e análise de dados. Ao poder responder perante o contexto, ao considerá-

lo como um todo, ao recolher os dados de forma imediata, sintetizando as informações recolhidas, o investigador é um elemento essencial para a investigação.

Em terceiro lugar, porque a investigação qualitativa baseia-se em estratégias de raciocínio indutivo, mais do que na definição de hipótese específicas a testar, partindo da análise de dados para atingir a formulação de hipóteses e de teorias.

Por último, porque a investigação quantitativa interessa-se mais pelos processos do que pelos produtos ou resultados.

Das várias possibilidades de investigação que se compreendem na investigação qualitativa, optámos pelo estudo de caso por se tratar de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos complexos, nos quais estão envolvidos diversos fatores. Um estudo de caso é especialmente adequado quando as questões de pesquisa se prendem com o *Como?* e o *Porquê?* de determinado fenómeno, na medida em que lidam com elos operacionais que necessitam de ser traçados ao longo do tempo, e não com meras frequências ou incidências (Yin, 2003).

Em síntese, o estudo de caso não se usa quando se pretende conhecer propriedades gerais de uma população, mas sim para compreender a especificidade de uma dada situação ou acontecimento, para estudar os processos e as dinâmicas da prática, com o objetivo de adir novos elementos que induzam uma melhoria no desenvolvimento do processo. O seu primeiro objetivo é possibilitar uma melhor compreensão de um caso específico.

Dado o tipo de estudo em causa, quisemos diversificar as fontes para recolha de dados. Assim, das várias técnicas disponíveis para este tipo de estudo, optámos pela análise documental que abrangeu o Projeto Educativo da Escola, a Carta Educativa Elaborada pela Autarquia e o Relatório da Inspeção Geral de Educação referente a esta Escola e pela entrevista.

Parece-nos mais adequado face ao tipo de estudo em causa a realização de entrevistas semiestruturadas, que desenvolvemos a partir de um esquema inicial, mas que permitiu as adaptações necessárias, mostrando-se mais apropriado às pessoas que facilitaram a sua opinião e à especificidade das suas informações.

Como sujeitos de investigação, seleccionámos os representantes do trinómio escola, autarquia e comunidade, porque nos interessava ouvir os três lados deste triângulo educativo. Foram realizadas três entrevistas: uma à Presidente do Conselho Executivo

da Escola do Mar, outra à Presidente da Associação de Pais e a última à Vereadora responsável pelo pelouro da Educação, na Câmara Municipal de Vila Real de Santo António, com o objetivo de recolher as opiniões dos representantes da escola, da associação de pais e da autarquia, respetivamente.

As duas primeiras entrevistas foram realizadas com um espaço de tempo relativamente curto, ambas no mês de maio de 2009. A entrevista com a Vereadora ocorreu mais tarde, durante o mês de outubro do mesmo ano, devido a condicionalismos vários.

Principais resultados

A Escola do Mar situa-se numa das freguesias do concelho de Vila Real de Santo António, o qual conta com uma população residente de 17956 habitantes (Censos, 2001), a que corresponde uma taxa de população feminina de 51,2% e uma densidade habitacional de 294 habitantes por quilómetro quadrado. Trata-se de um espaço mais povoado junto ao litoral e que, desde 1991, registou um acréscimo populacional de 25 %. A taxa de analfabetismo caiu, durante a mesma década, de 12,7% para 8,4% da população, valor inferior à média registada no Algarve (10,4%). A taxa de natalidade é de 9,4 por mil habitantes e a de mortalidade é de 11,9 por mil, a que corresponde um índice de envelhecimento de 112, valor inferior aos 128 registados a nível do Algarve.

O concelho vive essencialmente do turismo e do comércio, apoiados pela extensão de praias e pela proximidade com Espanha. A atividade piscatória tem uma expressão relativa na economia local. O setor secundário não tem qualquer relevância na freguesia de implantação da escola. O mesmo não se pode dizer do setor terciário, pois é ele que aglutina as atividades económicas da população.

A Escola do Mar começou a funcionar no ano letivo de 1998/1999 e no ano seguinte constituiu-se como agrupamento. Serve uma população de, aproximadamente, 400 alunos. Neste estudo não foram considerados os alunos que frequentam o Curso de Alfabetização do 1.º CEB nem os que frequentam as Ações Saber +, que, por pertencerem a outra faixa etária, não apresentam as características que servem de base a este estudo.

Não existe, no Projeto Educativo da Escola, qualquer caracterização das habilitações académicas dos Encarregados de Educação. No entanto, de acordo com o relatório da IGE, podemos afirmar que os mesmos apresentam “uma baixa escolaridade”.

Quanto aos recursos humanos, exerciam funções na Escola do Mar uma educadora de infância, 58 professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos e 2 professores do ensino especial. Destes, 23 (37,7%) pertencem ao quadro de escola, 18 (29,5%) pertencem ao quadro de zona pedagógica e 20 (32,8%) são contratados. O pessoal não docente era constituído por 36 funcionários: 2 psicólogos; 7 assistentes de administração escolar, 18 auxiliares de ação educativa, 5 operários; 3 tarefeiros e um terapeuta da fala.

Relativamente aos recursos físicos, todos os estabelecimentos de ensino do Agrupamento localizavam-se no mesmo recinto, o que facilitava o acesso aos serviços e espaços: bufete, refeitório, pavilhão desportivo, sala de alunos, sala de professores, auditório, papelaria, reprografia e Serviços Administrativos. No total, o Agrupamento disponha de 11 salas de aula comuns, 8 salas específicas, 1 auditório, 1 sala para receção dos Encarregados de Educações pelos Diretores de Turma, 1 Biblioteca Escolar/Centro de Recursos, 1 pavilhão, 1 ginásio, 1 campo polidesportivo exterior e balneários masculinos e femininos. Existe ainda 1 gabinete médico, 1 gabinete de apoio psicológico, 1 sala de convívio para pessoal não docente.

Os recursos financeiros provinham essencialmente do Orçamento de Estado.

A Escola definiu a base da sua política educativa no Projeto Educativo, concebido por uma equipa de trabalho nomeada pelo Conselho Executivo, e aprovado no ano de 2006 pela Assembleia de Escola.

São perceptíveis nesta comunidade um conjunto de características que a tornam peculiar, facto que foi referido pelas três entrevistadas. Assim, de acordo com as afirmações, podemos afirmar que os encarregados de educação não valorizam as aprendizagens escolares, pelo que não revelam grande preocupação com o percurso e o sucesso académico e escolar dos seus educandos. Verifica-se também falta de ambição que sustente uma alteração nas condições de vida, o que se traduz num imobilismo social.

As problemáticas identificadas foram seriadas em categorias, a saber: i) dificuldades académicas; ii) dificuldades resultantes de um contexto social, económico e cultural desfavorecido; iii) mobilidade dos professores; iv) falta de funcionários/auxiliares educativos; v) falta de equipamentos.

Como forma de ultrapassar as dificuldades detetadas, o trinómio escola, autarquia e comunidade desenvolveu um conjunto de ações. Como forma de colmatar as dificuldades referidas em i), foi criada uma equipa de autoavaliação interna,

desenvolveram-se mecanismos de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, propuseram-se novas disciplinas para o currículo do 1.º ciclo.

Quanto às dificuldades identificadas em ii), foram criados espaços de apoio aos alunos, a nível pessoal e de saúde, assim como foram contratados profissionais habilitados para tratar com situações específicas de saúde. Para além disso, verificou-se um forte desejo por parte da Vereadora para trabalhar com os pais, no sentido de lhes proporcionar novas perspetivas sobre o sucesso académico e escolar dos filhos, ao mesmo tempo que a Câmara vem desenvolvendo uma política de integração social dos casos mais complexos. Foram ainda criadas turmas com currículo alternativo, especialmente centrado em competências sociais.

No que diz respeito às dificuldades apontadas em iii) tem havido uma ação concertada entre as representantes destas três instituições com o objetivo de conseguir fixar alguns professores, através de contratos de trabalho, estratégia também utilizada para resolver a problemática do pessoal não docente (iv).

Quanto ao aspeto v) a autarquia disponibiliza meios humanos e materiais para resolver as situações de desgaste de material e requalificação dos espaços exteriores da escola.

Conclusões

Depois de concluída esta investigação que pretendeu dar conta da perceção da autonomia da escola pelos diferentes atores educativos e, ao mesmo tempo, verificar de que forma a escola faz uso da autonomia decretada para, em conjunto com o município e com o apoio da comunidade, construir a sua própria autonomia e melhorar a qualidade do processo educativo e das condições de vida da população que serve, apresentamos as conclusões deste trabalho de investigação.

Primeiro que tudo, convém assumir que os dados obtidos não podem ser generalizados, visto que reproduzem a realidade de uma escola, num concelho. Porém, poderão ser entendidos como uma representação de uma política local de educação ativa, empenhada e democrática.

Este estudo permitirá, sobretudo, compreender a problemática da descentralização educativa e da autonomia das escolas e da forma como estas duas orientações

políticas podem ser postas ao serviço das populações, em especial, daquelas que consideramos mais desfavorecidas a vários níveis.

A Presidente do Conselho Executivo revelou um conhecimento sólido do funcionamento da escola e da temática da autonomia, à qual atribuiu grande importância. Mostrou também a existência de uma política de colaboração, tanto com a autarquia como com os representantes da comunidade, a qual tem sempre por base a prossecução dos objetivos identificados no Projeto Educativo da Escola.

A Vereadora da Educação, ao longo da entrevista, explanou a política municipal de educação definida e posta em prática pelo município de Vila Real de Santo António que, perfeitamente contextualizada pelo conhecimento do meio e alicerçada num trabalho colaborativo com as escolas, tem como objetivo "*o desenvolvimento destas crianças para que, futuramente, sejam melhores cidadãos, mais participativos, com maior formação*".

A Presidente da Associação de Pais demonstrou um conhecimento efetivo da comunidade que representa e evidenciou uma colaboração positiva para com a escola e o reconhecimento do trabalho desenvolvido por esta.

Estamos agora em condições de responder às questões de investigação que colocámos inicialmente.

Para resposta à primeira questão - que perceção têm os atores da autonomia? – encontrámos provas no discurso das nossas interlocutoras que nos permitem afirmar que a escola tem uma noção muito clara da autonomia, quer a nível da autonomia legislada quer quanto às margens de decisão que lhe estão atribuídas. A sua concretização é sempre entendida de forma a suprimir as necessidades sentidas e tendo em atenção os objetivos definidos no Projeto Educativo. Da parte da comunidade, a Presidente da Associação de Pais entende que a participação dos Encarregados de Educação nas decisões e atividades da escola constitui uma mais-valia para o processo educativo, embora reconheça terem existido muitas dificuldades na constituição desta associação. Por último, e por parte da autarquia, há o reconhecimento da autonomia pedagógica das escolas, como um aspeto fundamental para o bom relacionamento entre os diferentes atores educativos.

A resposta à segunda questão - de que forma utiliza a escola a autonomia decretada para, em conjunto com o município e com o apoio da comunidade, construir a sua própria autonomia e melhorar a qualidade do processo educativo? – foi obtida através

de um leque de pontos sujeitos a análise, os quais são resultado das políticas definidas e das medidas postas em prática pelos atores educativos como respostas às problemáticas identificadas.

Verificou-se a existência de ações concretas por parte do município, da escola e da comunidade para minorar as dificuldades sentidas pela população.

Podemos afirmar que as orientações definidas e as ações que as concretizam têm contribuído para a melhoria da escola e da relação que esta estabelece como os seus parceiros e que estes estabelecem com ela, o que é reconhecido pelos intervenientes.

Quanto à última questão de investigação - que relação existe entre a governança da escola, as políticas locais e as expectativas da comunidade? – concluímos que existe uma política educativa municipal centrada na melhoria da formação das crianças e jovens e que a escola intervém ativamente nesse desiderato através das atividades e ações que realiza com vista a concretizar os objetivos e propósitos inscritos no seu Projeto Educativo. Por seu lado, a comunidade acolhe favoravelmente as políticas definidas e as medidas tomadas, uma vez que se assume como parceira nessa definição, o que dá lugar a um grau de satisfação elevado.

Referências bibliográficas

- Barroso, J. (2003). O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In FERREIRA, Naura. S. C. (org) *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios* (4 ed., pp. 11-32) São Paulo: Cortez.
- Barroso, J. (2004). A Autonomia das Escolas: Uma Ficção Necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (17), 49-83.
- CAA. (1997). *Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar*(Decreto-Lei n.º172/91). Lisboa: Ministério da Educação.
- Censos. (2001). *Resultados definitivos. Região Algarve*. Consultado em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=377828&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1&pcensos=61969554 (acesso 11-05-2009)
- Fernandes, A. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado, & F. Ferreira, *Administração da Educação - Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53-89). Porto: Asa.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2000). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. In J. Formosinho, F. Ferreira, & J. Machado, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 31-56). Porto: Asa.
- Lima, L. (2006). Administração da Educação e Autonomia das Escolas. In AAVV, *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns Contributos de Investigação* (pp. 5-66). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Nóvoa, A. (1991). As ciências da educação e os processos de mudança. In AAVV, *Ciências da Educação em Portugal* (pp. 17-33). Porto: Sociedade Portuguesa de Educação.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research - Design and Methods*. California: Sage Publications.

Legislação consultada

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

LBSE - Lei n.º46/86, de 14 de outubro

Gestão democrática para uma educação de qualidade na escola pública

Benedita Sousa
Marília Favinha – Universidade de Évora
mfavinha@uevora.pt

O presente estudo propõe-se tratar a educação de qualidade e dos critérios para uma gestão democrática na escola pública em Macapá, Amapá-Brasil. Objetiva desvendar os critérios que levam à gestão na escola campo de pesquisa. Fundamenta-se em um estudo de caso, de abordagens quantitativa e qualitativa com enfoque dialético, na Escola Estadual Raimunda Virgolino, como conhecimento do processo de gestão democrática adquirida por prêmio em Referência de Gestão Escolar Nacional, em 2008. A coleta de dados envolveu: alunos, professores, equipe gestora, pais e equipe de apoio, realizada mediante a aplicação de questionário e observação *in loco* com a finalidade de desvelar o tema abordado. Foram utilizados estudos bibliográficos de diferentes autores que abordam a temática em questão. Traz como resultados a busca incessante da escola em sustentar a referida premiação, tendo como visão o que dizem os autores a respeito de gestão democrática.

Palavras-chave: Gestão democrática. Escola pública. Educação de qualidade.

Introdução

O estudo sobre gestão escolar é considerado recente dentro das organizações educacionais. Somente a partir dos anos 80 é que o Brasil inicia o seu debate sobre gestão. Tal demora justifica-se pela história política marcada por regimes ditatoriais e autoritários, que viam as organizações como forma de controlar as pessoas limitando a distribuição de poder e o empobrecimento da cidadania.

Embora recente, a discussão sobre gestão é de extrema importância, na medida em que se deseja uma escola que atenda às atuais exigências da vida social: formar cidadãos, oferecendo ainda a possibilidade de apreensão de competências e habilidades necessárias e facilitadoras da inserção social.

Desse modo, o presente trabalho delinea a fundamentação teórica, tendo como suporte o contexto escolar e a gestão democrática na escola pública. Nesse proposto se faz uma conceituação da gestão escolar tendo como base características, fundamentos e modelos que definem o referido conceito e uma referência ao caráter evolutivo da legislação brasileira que versa sobre as políticas educacionais que o Ministério da Educação (MEC) utiliza para garantir a qualidade da gestão no espaço público escolar e o processo gestor no âmbito escolar.

No campo educacional, isso se consolidou por meio da própria Constituição Federal (Brasil, 2004, p. 126), no Capítulo III que trata da Educação, da Cultura e Desporto, especificamente no art. 206 que diz: "*O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios*": . . . VI - *gestão democrática do ensino público, na forma da lei*; bem como, na nova LDB, nº 9394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996.

Vários autores emitem discussões a respeito do assunto. Como vemos, para Gomes e Lopes (2001), a administração, é a ação mediadora entre as diretrizes educativas e os sujeitos implicados no processo educacional. De acordo com estes autores foi a partir da abertura política e da promulgação da Constituição Federal de 1988, que a gestão educacional democrática passou a constituir um dos princípios orientadores do sistema escolar.

Bordignon e Gracindo (2002) afirmam que a gestão democrática para se constituir enquanto tal deve se apoiar num paradigma emergente que tem como características básicas uma concepção dialética da realidade.

No campo da gestão escolar, Santos Filho (2000), mostra que tal concepção resulta numa organização de administração compartimentada em que os papéis e os níveis de poder estão claramente definidos.

Em se tratando da participação, autores como Ferreira (1998), Araújo (2003) e Libâneo *et al* (2003), mostram que o ato de participar pode ser expresso em diversos níveis ou graus, mas com responsabilidade conjunta sobre as ações.

Na perspectiva epistemológica, a gestão democrática se ampara numa concepção sociocrítica e implica processos de participação, autonomia e divisão de poder, o que sugere co-responsabilidade, divisão, descentralização, inclusive no campo político. Neste contexto, a descentralização é conceito chave para se entender as políticas educacionais na concepção neoliberal e na democratização da gestão.

Anderson (1995), Gentili (2002), Soares (2000) e Azevedo (2001) são teóricos que têm estudado sobre esse assunto e analisado as políticas educacionais no contexto neoliberal. Para eles, o Estado neoliberal reafirma sua responsabilidade sobre o oferecimento e a manutenção da educação básica, mas advoga a divisão dessa responsabilidade com a iniciativa privada e a comunidade em geral. Por outro lado, os neoliberais sugerem que os problemas apresentados no campo educacional são oriundos de uma crise de eficiência e eficácia na condução das políticas. Essa crise tem suas origens na ampliação desordenada do sistema educacional e na centralização do poder e sua consequente centralização na condução das políticas.

Portanto, é necessário que seja mostrado o que se tem de melhor na educação do Amapá, a fim de que a tão falada gestão democrática na escola pública seja visível em todos os cantos do Brasil, mas de forma relevante, nesta parte norte do país. Deve-se lembrar que pelo Estado do Amapá ser um pequeno espaço dentre os demais estados da federação brasileira, também possui uma educação que visa qualidade e destaque perante grandes centros urbanos quem sabe, fora do Brasil.

O Estudo

Esta pesquisa se propõe a estudar o fenômeno que credenciou a Escola Estadual Professora Raimunda Virgolino, em 2008, como referência nacional em gestão escolar.

Para conduzir a referida investigação partiu-se da hipótese que o resultado qualitativo educacional está relacionado à condução democrática que administrativa e pedagogicamente foi adotada pela equipe gestora da escola.

Visando ao alcance dos objetivos propostos, buscou-se realizar um estudo de caso partindo da pesquisa bibliográfica e documental, observando e fazendo levantamento de dados através de questionários e conversas informais com os setores que compõem a escola e a comunidade local, para dessa forma conhecer os desafios e benefícios da gestão escolar democrática na consolidação da educação pública de qualidade.

Questões de Investigação

O fenômeno que credenciou a Escola Estadual Raimunda Virgolino como referência nacional em 2008 advém dos resultados positivos da forma administrativa e pedagógica que a equipe gestora implantou na instituição, levando-se em consideração questionamentos como:

As legislações que tratam de gestão democrática fomentam a busca da qualidade da educação no país? Existem organizações e mecanismos no interior da escola que impulsionam a essa prática?

Método

Metodologicamente, a pesquisa foi aplicada através de um estudo de caso, de cunho dialético, desenvolvida numa abordagem qualitativa, posto que a pesquisadora envolveu-se no fenômeno social concreto, estando em contato direto com o ambiente pesquisado, como propõe Richardson (1999), na busca de compreender, de forma minuciosa, as características da realidade apresentada pelos questionados. Foi, portanto, dentro deste quadro, que a pesquisadora analisou o objeto da pesquisa.

Parte de um estudo crítico-reflexivo, numa abordagem quantitativa/qualitativa, num enfoque dialético, com o propósito de conhecer o processo de gestão democrática da Escola Estadual Raimunda Virgolino. Sustentado em estudos bibliográficos, que estimularam as observações, os questionamentos e as conversas informais, obteve-se os dados que foram analisados, considerando o processo de gestão como fator preponderante da Gestão Democrática.

Para tanto, foram selecionados para participar da pesquisa os segmentos da escola, sendo: quatro da equipe gestora, dez professores, quarenta alunos, vinte pais e vinte da equipe de apoio escolar que participara do questionário que surgiu da própria necessidade do objeto. O questionário foi elaborado com perguntas fechadas, por se tratar de um número expressivo e pela questão do tempo dos participantes. A coleta de dados se iniciou em 2008 e foi concretizada em 2009.

A metodologia adotada privilegiou o contato direto com os diversos profissionais que compõem a comunidade escolar e do entorno, por meio de conversa informal e aplicação de questionários individuais, tendo como amostragem simples o percentual que varia de 10% a 50%, realizado no espaço escolar em que cada sujeito desenvolve suas atividades.

Foram levantados ainda dados complementares através de documentos escolares, projeto político pedagógico, atas de reuniões, estatísticas internas e regimento das entidades de representação que a escola possui.

Principais resultados

Os parâmetros do MEC

É preciso entender que o Ministério de Educação (MEC), cria os parâmetros que induzem a uma qualidade mínima para uma boa educação brasileira, mas esse contexto que leva a uma multiplicidade de bibliografias empíricas e conceituais capazes de produzir um quadro multifacetado, heterogêneo e complexo, do que poderia ser o conceito de qualidade em educação, aplicado ao sistema brasileiro de ensino, tendo em vista a sua enorme diversidade social, cultural, econômica e geográfica.

Para que houvesse uma organização que definisse os respectivos parâmetros o MEC estipulou dimensões. Essas dimensões garantem que a qualidade educativa seja considerada de forma ampla e de acordo com as realidades avaliadas. São elas:

- **Ambiente educativo:** Nesta dimensão os indicadores se referem ao respeito, à alegria, à amizade, à solidariedade, à disciplina, ao combate à discriminação e ao exercício dos direitos e deveres.
- **Prática pedagógica e avaliação:** Aqui se reflete coletivamente sobre a proposta pedagógica da escola, sobre o planejamento das atividades educativas, sobre

as estratégias e recursos de ensino-aprendizagem, os processos de avaliação dos alunos, incluindo a autoavaliação, e a avaliação dos profissionais da escola.

- **Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita:** Aborda a proposta pedagógica para a alfabetização inicial e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita ao longo da educação básica; aponta as oportunidades que os alunos têm para desenvolver hábitos e a motivação para leitura, incluindo uso da biblioteca e equipamentos de informática.

- **Gestão escolar democrática:** Focaliza o compartilhamento das decisões, a preocupação com a qualidade, com a relação custo-benefício e com a transparência.

- **Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola:** Aqui, se discute sobre os processos de formação dos professores, sobre a suficiência, assiduidade e estabilidade da equipe escolar.

- **Espaço físico escolar:** Nesta dimensão os indicadores são o bom aproveitamento dos recursos existentes na escola, a disponibilidade e a qualidade desses recursos e a organização dos espaços escolares.

- **Acesso, permanência e sucesso na escola:** As perguntas principais são: Quem são os alunos que apresentam maior dificuldade no processo de aprendizagem? Quem são aqueles que mais faltam na escola? Onde e como eles vivem? Quais são as suas dificuldades? Quem são os alunos que abandonaram ou evadiram? Quais os motivos?

Cada uma dessas dimensões está constituída por um grupo de indicadores que são avaliados por perguntas a serem respondidas coletivamente. As respostas permitem à comunidade escolar avaliar a qualidade da escola no que diz respeito àquele indicador, em boa, média ou ruim. Isso procura levar a comunidade escolar a ter de forma simples e acessível, um quadro claro de sinais que possibilitam a percepção dos problemas e virtudes da escola, de forma que todos os envolvidos possam ter conhecimento desse quadro e condições de discutir e decidir quais são as prioridades de ação para melhorá-lo.

Além disso, o governo adotou como estratégias para garantir a eficiência e qualidade na educação as seguintes políticas: *fortalecimento da autonomia escolar; garantia de padrões operacionais mínimos nas escolas tais como livros literários e material didático, mobiliário escolar e infra-estrutura física; melhoria das qualificações dos professores*, entre outros.

3.2. Os programas de governo

Levando-se em conta os programas que visam impulsionar tudo isso. Dentre eles: o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que garante por meio da transferência de recursos financeiros a alimentação escolar dos alunos da educação infantil (creches e pré-escola) e do ensino fundamental, inclusive das escolas indígenas matriculados em escolas públicas e filantrópicas.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que incentiva o hábito da leitura e o acesso à cultura junto aos alunos, professores e a comunidade em geral mediante a execução.

O Programa Brasil Alfabetizado, que trata da alfabetização de jovens e adultos, feito prioritariamente por professores voluntários das redes públicas, no contra-turno de sua atividade.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) com a finalidade de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas do ensino fundamental das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e, desde que registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), às escolas de educação especial, qualificadas como entidades filantrópicas ou por elas mantidas.

O programa Escola Aberta, criado a partir de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a UNESCO e tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz, por meio da ampliação das relações entre escola e comunidade e do aumento das oportunidades de acesso à formação para a cidadania, de maneira a reduzir a violência na comunidade escolar.

O Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) que é um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), com a interface das secretarias estaduais e municipais de Educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e financiamento proveniente do Banco Mundial (BIRD). Tem por objetivo promover um conjunto de ações para a melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental, ampliando a permanência das crianças nas escolas públicas, assim como a escolaridade nessas regiões do país.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a

Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). tem objetivo de prover as escolas das redes federal, estadual e municipal e as entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado com obras didáticas de qualidade.

O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) visa à implantação da reforma da educação profissional determinada pela LDB. Abrange tanto o financiamento de construção ou reforma e ampliação, aquisição de equipamentos de laboratórios e material pedagógico, como ações voltadas para o desenvolvimento técnico-pedagógico e de gestão das escolas, como capacitação de docentes e de pessoal técnico, implantação de laboratórios, de currículos e de metodologias de ensino e de avaliação inovadoras, flexibilização curricular, adoção de modernos sistemas de gestão que contemplem a autonomia, flexibilidade, captação de recursos e parcerias.

O Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED) tem por objetivos melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio, expandir sua cobertura e garantir maior equidade social.

Ainda se vê os Projetos Educacionais que o Ministério da Educação por intermédio do FNDE dá assistência financeira a projetos educacionais com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino brasileiro. Destinam-se ao Ensino Fundamental, incluindo a Educação Infantil (creche e pré-escola), Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, áreas remanescentes de quilombos e educação indígena. Destinam-se, ainda a programas como Aceleração da Aprendizagem, Paz nas Escolas, Transporte e Saúde do Escolar e outros que visam à inclusão educacional.

Há, ainda, o atendimento ao Ensino Médio, por meio de outras fontes de recurso. A aplicação dos recursos é direcionada à qualificação de docentes; aquisição e impressão de material didático-pedagógico de alta qualidade; aquisição de equipamentos e adaptação de escolas com classes de ensino especial.

Um desses atendimentos é o salário-educação, contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltadas ao financiamento do ensino fundamental público, podendo ainda ser aplicada na educação especial, desde que vinculada ao referido nível de ensino.

O Programa Nacional de Saúde do Escolar (PNSE) concede aos municípios apoio financeiro em caráter suplementar, para a realização de consultas oftalmológicas, aquisição e distribuição de óculos para os alunos com problemas visuais matriculados

na 1ª série do ensino fundamental público das redes municipais e estaduais. A partir de 2005 o programa teve o seu atendimento ampliado, com a realização também de consultas médicas (diagnóstico clínico) e fonoaudiológicas (audiometria) para os alunos beneficiados.

O Ministério da Educação executa atualmente dois programas voltados ao transporte de estudantes: o Caminho da Escola e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), que visam a atender alunos moradores da zona rural.

O PDE do Amapá

O Plano de Desenvolvimento da Educação do Estado do Amapá, com parâmetro no Plano Nacional de Educação e Plano de Desenvolvimento da Educação Nacional, contempla o compromisso com a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades, acesso e permanência com sucesso na educação pública, e democratização da gestão do ensino nos estabelecimentos oficiais, com a perspectiva de implantação do Ensino Fundamental obrigatório de nove anos a todas as crianças dos seis aos 14 anos de idade.

Contempla ainda o Ensino Fundamental a todos os que não tiveram acesso na idade própria ou não o concluíram, a ampliação do atendimento aos demais níveis e modalidade de ensino, a valorização dos profissionais, o desenvolvimento de sistemas de informações e de avaliação institucional em todos os níveis e modalidades de ensino, a Educação Profissional, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e com a inclusão da sociedade plural (Educação Indígena, Quilombolas, Afro-Descendente, Portadores de Necessidades Educativas Especiais), dentre outros.

A gestão democrática da Escola Raimunda Virgolino

Pautada nos princípios da gestão escolar democrática, a escola fez uma opção de trabalhar em parcerias e com a participação de todos os segmentos envolvidos na cadeia educacional. Para o alcance de seus objetivos e coerência com a sua filosofia de trabalho que adotou, tratou de envolver, estrategicamente, o coletivo escolar na

construção do documento que seria o referencial, a identidade e a legitimação de todas suas ações executadas ao longo do ano letivo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da própria escola. Em outra ponta como meio de fortalecer a autonomia e o modelo de gestão que escolheu, cuidou de organizar as entidades de representação, tais como: Associação de Pais e Mestre, Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e Conselho do Caixa Escolar, sem esquecer, contudo, de elaborar o Regimento Escolar e a sistemática de avaliação. Dentro deste contexto, a instituição educacional em tela definiu como missão assegurar um ensino de qualidade que garantisse o acesso e a permanência dos alunos, formando cidadãos críticos e participativos. Isso fez a diferença!

A presente pesquisa consistiu em atender aos objetivos propostos, dentre eles, o de investigar as mudanças que ocorreram a partir da gestão democrática no aspecto da qualidade do ensino público na escola Professora Raimunda Virgolino, do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Amapá. Para tanto, a fim de conseguir aproximação possível do real, houve a necessidade de adotar certos procedimentos que serviram de estratégias para a captação dos dados.

O foco da pesquisa está centrado no ano de 2008, quando houve a Premiação Nacional de Referência em Gestão Escolar. Este evento foi promovido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), onde a escola em tela concorreu e se destacou entre as melhores experiências desenvolvidas no campo de gestão escolar no Brasil, ganhando o prêmio, juntamente, com mais 25 escolas das Unidades Federadas do País.

O universo pesquisado, como citado antes, foi a Escola Estadual de Ensino Médio Professora Raimunda Virgolino, da rede de ensino do Amapá, localizada na cidade de Macapá, no bairro das Pedrinhas, área periférica e de grande migração da população ribeirinha.

A seleção da escola partiu da análise preliminar de que a premiação é fruto da gestão democrática, onde a participação, descentralização e envolvimento da comunidade escolar nas decisões e formulações de políticas educacionais proporcionaram a educação de qualidade, destacando o referido estabelecimento de ensino no cenário nacional como um exemplo de experiência de sucesso escolar.

Desse modo, a Escola Estadual Professora Raimunda Virgolino foi escolhida por ter apresentado melhor eficiência e resultados positivos na gestão escolar, ao contrário

das demais que compõem o sistema estadual de ensino do Amapá, que se pressupõe que concorreram dentro das mesmas condições de igualdade, e que, no entanto, não alcançaram o mesmo êxito da escola em estudo.

Concernente aos atores da pesquisa *in loco*, na qual mostra a população estudada, esta foi constituída com base em técnicas de amostragem estratificadas. Assim sendo, esses atores estão descritos da seguinte maneira: um diretor; dez professores, o que correspondeu a 16,7% dos que estão em efetivo exercício de regência de classe; três técnicos pedagógicos, sendo um por turno; 20 funcionários de apoio, que correspondeu a 100% dos funcionários; 40 alunos que correspondeu a 10% do alunado que estão no terceiro ano do Ensino Médio e que no ano de 2008 fazia o segundo ano dessa modalidade de ensino; e, por fim, 20 pais, o que correspondeu a 50% dos responsáveis dos alunos selecionados.

A definição do quantitativo participante por categoria foi em função da facilidade de acesso a esse tipo de sujeito e da necessidade de conhecer de forma precisa os benefícios, avanços e limites da gestão democrática e sua contribuição para o fortalecimento da educação pública de qualidade da escola em tela.

Um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados foi a observação, que de acordo com Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 65): "*É uma atividade que ocorre diariamente; no entanto, para que possa ser considerado um instrumento metodológico, é necessário que seja planejado, registrado adequadamente e submetido a controle de precisão*". Portanto, a observação facilitou o conhecimento da realidade do dia-a-dia, por isso foi importante observar a rotina da escola, buscando conhecer as histórias que perpassam nas suas estruturas sociais dentro das relações administrativas e pedagógicas da gestão escolar.

Outro instrumento utilizado foi o questionário, que valorizou a presença do investigado, ofertando perspectivas para que se alcançasse a liberdade e a espontaneidade necessárias. Este trabalhou com vários grupos de sujeitos descritos na amostra, sendo que junto aos professores a seleção foi realizada por meio do ponto de frequência de forma aleatória sorteando os números ímpar. Em relação aos estudantes a seleção foi feita através de sorteio simples utilizando o diário de classe, no horário de aula, com a presença do(a) professor(a) que estava ministrando a aula. A aplicação do instrumento de coleta de dados foi feito pela pesquisadora.

Quanto à participação da família contou-se com a colaboração e organização do presidente da Associação de Pais da escola e do Conselho Escolar, que facilitou a realização da pesquisa. Vale enfatizar que foi dado ênfase aos objetivos do estudo, visando à participação dos mesmos.

No momento em que foram feitas as devidas observações e alguns diálogos utilizou-se equipamentos, do tipo máquina fotográfica e gravador, com a prévia autorização dos participantes. Considerou-se importante a análise dos dados da pesquisa por ter sido o momento de organização das informações colhidas, buscando assim explicar adequadamente os problemas evidenciados, pois ainda segundo Moroz e Gianfaldoni (2002), é o momento que se tem contato com elementos reais do fenômeno estudado.

Este foi o momento em que a pesquisadora esteve em contato direto com o conjunto de material e documentos existentes na escola. Dentre estes estão: o regimento interno, o projeto político pedagógico, o regulamento dos conselhos de classe, os estatutos do grêmio estudantil, a atas de reuniões pedagógicas e de pais de alunos, as estatísticas e indicadores dos resultados do rendimento escolar dos educandos, o censo escolar, o PDE, as propostas de trabalho, o demonstrativo estatístico, os programas e projetos desenvolvidos pela escola no ano de 2007.

Os resultados mostram que os alunos ainda não dispõem de conhecimento teórico para compreender o que é, de fato, uma gestão participativa. Por outro lado, os professores mostraram coerência apontando os pontos positivos e negativos da gestão e, acreditam que ainda tem muito a caminhar para que a escola seja, de fato, gestão democrática.

A equipe gestora (Coordenação Pedagógica e Direção), caminha de forma articulada e organizada, mostrando a autonomia e a democracia escolar.

Os pais e a equipe de apoio participam de reuniões e atividades, mas não tem consciência dos planos e projetos que constroem gestão democrática.

Portanto, é necessário que seja mostrado o que se tem de melhor na educação do Amapá, a fim de que a tão falada gestão democrática na escola pública seja visível em todos os cantos do Brasil, mas de forma relevante, nesta parte norte do país.

Deve-se lembrar de que pelo fato do Estado do Amapá ser um pequeno espaço dentre os demais estados da federação brasileira, também possui uma educação que visa qualidade e destaque perante grandes centros urbanos quem sabe, fora do Brasil.

Conclusões

Esta pesquisa possibilitou maior conhecimento sobre a prática da gestão democrática no seio educativo, fazendo refletir sobre como ela deve ser trabalhada, não somente na escola em tela, mas em todas as escolas do Estado do Amapá.

Por outro lado o estudo pretende divulgar a (re)discussão e (re)significação do conceito de democracia, dentro e fora dos muros da escola a fim de ampliar e fortalecer os espaços de participação democrática.

Nesse sentido busca provocar a reorganização do contexto para que os agentes possam definir tempo e espaço na construção de uma gestão democrática que garanta o cumprimento da função social da escola, buscando a organização da comunidade a fim de efetuar o comprometimento por parte da direção das ações escolares.

E assim, facilitar o esclarecimento por parte de todo o segmento escolar do que é a construção do processo de eleição de diretor fortalecendo das organizações de base para mudanças e definições de autonomia e descentralização escolar que ainda são negadas pela Secretaria de Educação, fazendo com que as práticas gestoras democráticas sejam fortalecidas a fim de que a escola não seja hermetizada por vontades particulares de seus dirigentes e do sistema.

No momento da elaboração desta dissertação se teve a oportunidade de interagir com vários atores e autores deste contexto educacional proporcionando vivenciar a vontade de mudar a realidade escolar.

Existe a necessidade de organizar a gestão escolar da instituição em tela tendo como princípios essenciais as mudanças no método, nos meios e na forma de gerir escola pública, pois nos dias de hoje, como a sociedade busca a democracia, a escola não pode mais atuar de forma fechada como se fosse uma redoma, na qual o gestor centraliza o poder e as decisões são tomadas de forma verticalizadas.

Referências bibliográficas

- Anderson, P (1995). Balanço do neoliberalismo. In, Sader, E. & Gentili, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. (pp. 9-28). São Paulo: Paz e Terra.
- Araujo, A.V (2003). Política Educacional e Participação Popular. *Dissertação de Mestrado*. São Paulo: UNESP
- Azevedo, M. (2001). *Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade*. São Paulo, Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época: 102).
- Bordignon, G. & Gracindo, R. (2002). *Gestão da educação*. São Paulo: Cortez.
- Brasil. (2004). *Constituição federal estatuto dos militares, código penal militar, código de processo penal militar*. Organizador Álvaro Lazzarini. 5ª ed. rev. atual. ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.
- Ferreira, N. S. C. (1998). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez.
- Gentili, P. (2002). *Pedagogia da exclusão crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Gomes, R. & Lopes, J. Filho (2001). Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In, Oliveira, D. A. (org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. (pp. 199-206). Petrópolis, Vozes.
- Libâneo, J. C. *et al.* (2003). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Editora Alternativa.
- Libâneo, J. C. *et al.* (2001). *Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Editora Cortez.
- Santos Filho, P., (2000). *Participação: noções de política social participativa*. São Paulo: Cortez.
- Soares, J. A. (2000). Gestão da escola. In, Menezes, J. G. C. (org.) *Estrutura e funcionamento da educação: Leituras*. (pp. 258-282). São Paulo: Pioneira.

Liderança e cultura profissional dos professores: que relação (ões). Um estudo de caso.

Laura Sarroeira - Escola Secundária de Serpa
laura.sarroeira@gmail.com

Isabel Fialho - Universidade de Évora
ifialho@uevora.pt

Este estudo foi efectuado no âmbito da dissertação de mestrado em supervisão pedagógica e teve como objectivo averiguar se o estilo de liderança do director influencia a cultura profissional dos professores, a partir de um enquadramento teórico assente no modelo das organizações aprendentes e no âmbito da supervisão educacional. Adoptámos um paradigma de investigação interpretativo, num design de estudo de caso, com abordagem mista. O estudo foi efectuado numa escola do ensino secundário, durante o ano lectivo de 2010/2011. Recorremos a uma entrevista ao director da escola e inquirimos por questionário 104 docentes e 33 não docentes da escola, num total de 137 inquiridos. Por fim triangulámos informação. Os resultados revelaram uma escola em processo de mudança, com uma imagem de escola aprendente, um tipo de liderança maioritariamente transformacional e com vários tipos de cultura profissional.

Palavras-chave: cultura profissional dos professores, escola em mudança, re-educar na mudança, estudo de caso.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos as escolas, entendidas como espaços de ensino e aprendizagem, têm sido alvo de profundas reestruturações organizacionais e de funcionamento que influenciam a forma como o trabalho do professor se desenvolve.

O Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, atribui às escolas uma missão de serviço público, que consiste em dotar,

todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, que deve organizar -se a governação das escolas (p. 2341).

Pretende-se dar autonomia às escolas, através do reforço das competências da figura do órgão de direcção da escola, para que estas se transformem em espaços eficazes de melhoria da prestação de um serviço público de educação.

Ao fortalecer a figura do órgão de direcção da escola pretende-se reforçar as lideranças das escolas, o que constitui, de acordo com o dito Decreto-lei, uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração e gestão escolar. Considera-se que o sucesso das organizações depende não só da qualidade dos seus recursos humanos, mas, essencialmente da sua correcta gestão, pela criação de condições para " que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes. (p. 2342).

Estudos recentes mostram que a relevância que a liderança adquire nos dias de hoje reside no facto das suas práticas poderem ter um impacto positivo ou negativo, sobre as formas de trabalho dos professores e, conseqüentemente, nos resultados da aprendizagem (Barber, 2007; Leithwood, Harris e Hopkins, 2008; Bolívar, 2009a). A liderança é vista como tendo um papel chave no desenvolvimento escolar através da influência que pode ter na motivação e no desenvolvimento profissional dos professores. Referem que a liderança, ou o tipo de liderança exercido pelo Director de escola, é considerada como uma variável fundamental na influência sobre os resultados escolares dos alunos (NCSL, 2006; Barber, 2007; OCDE, 2009). O *efeito-director*, ainda que não tendo uma influência directa sobre as aprendizagens dos alunos (porque não é o Director que está em sala de aula), consubstancia-se na sua visão e actuação na organização escolar. Estas, por sua vez, podem interferir com as

práticas dos professores e na forma como estes interagem e trabalham, e desta forma, contribuir para um ensino e aprendizagem de melhor qualidade.

Ao analisarmos as condições organizativas que fomentam a aprendizagem estabelecemos que a aprendizagem é favorecida num espaço onde se promova a reflexão e o questionamento sobre as tarefas, processos de trabalho, modos de fazer e ser, isto é, onde se aprenda e melhorem continuamente as práticas pedagógicas. Esta pretensão depende também da capacidade do líder para fazer as mudanças necessárias para a melhoria da escola e, por outro, da sua capacidade para perceber a importância dessas mudanças, que varia em função de cada contexto. Desta nossa intenção resultou o seguinte modelo conceptual (Figura 1):

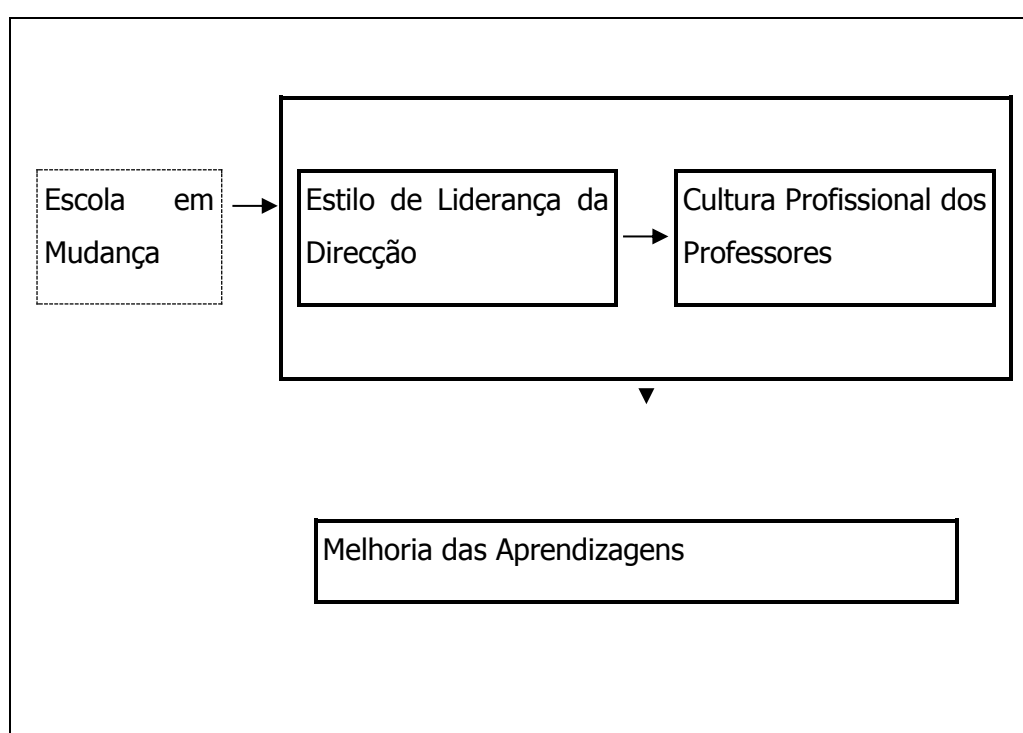


Figura 1-Modelo Conceptual

A concepção actual de escola como organização que detém a sua própria margem de autonomia, a que necessariamente corresponde a responsabilidade, tem de se organizar para que os seus actores assumam os papéis de intervenientes comprometidos com o cumprimento da missão e com a qualidade da vida na escola (Alarcão, 2000).

Considerámos ainda que a noção de escola que iremos abordar é a de uma escola num processo de transição ou mudança a vários níveis: *i)* externas devido a todas as

alterações sócio-económicas e culturais da sociedade em que vivemos e *ii)* internas pela instabilidade crescente motivada pelas alterações introduzidas pelo Decreto-lei n.º 75/2008. Partindo destes intentos elaborámos a seguinte grelha conceptual de tomada de decisões (Quadro 1):

Quadro 1 – Grelha conceptual de tomada de decisões

CONCEITOS	DIMENSÕES	COMPONENTES
Escola	Imagens Organizacionais	Anarquia Organizada
		Burocracia/Empresa
		Organização aprendente
Direcção da Escola	Tipos de Liderança	Laissez-Faire
		Transaccional
		Transformacional
Cultura Profissional dos Professores	Tipos de Cultura	Individualismo
		Balkanização
		Colegialidade Forçada
		Colaboração
		Grande Família
Fonte: Elaboração própria		

Esta grelha apresenta as dimensões e componentes em que se estruturam os conceitos de Liderança e Cultura Profissional dos Professores, não esquecendo que, quando se estabelecem relações a este nível, tem de estar subjacente o conceito político de organização da escola (a sua imagem organizacional). A grelha conceptual

de tomada de decisões, ao clarificar os conceitos, dimensões e componentes conduziu ao seguinte modelo explicativo teórico (Figura 2).

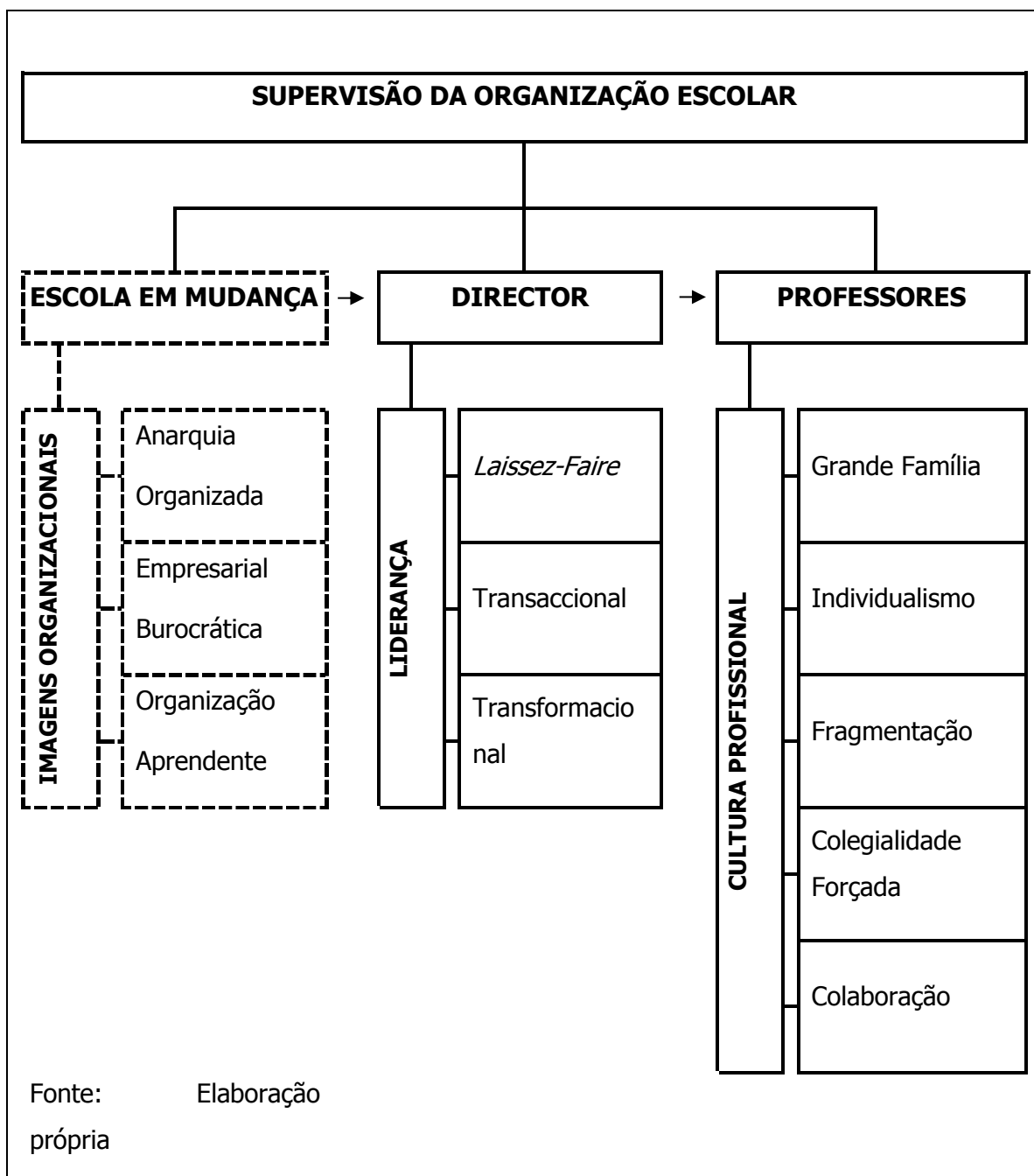


Figura 2 – Modelo explicativo teórico

Este modelo, que presidiu à elaboração do nosso trabalho e serviu de orientação para a concepção e elaboração do enquadramento teórico e dos descritores do nosso inquérito por questionário, contempla as várias imagens organizacionais que utilizámos no nosso estudo, os vários tipos de liderança que associámos a essas imagens, assim como as diferentes culturas profissionais por nós analisadas, no âmbito da supervisão organizacional. Foi validado por um painel composto por cinco especialistas da área

das Ciências da Educação, no que diz respeito à pertinência das relações estabelecidas.

Do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, emana um conjunto de indicações com vista a prescrever a abertura da escola à comunidade através do reforço da liderança unipessoal do Director da escola, considerando-o o máximo responsável pelo processo de adaptação e modificação da organização escolar ao novo paradigma existente.

As investigações no campo da liderança escolar "Strong leadership provides the bridge to successful adaptation and transition" (O'Neill, 1981; Slatter, 1984; Tushman & Romanelli, 1985), citados por Murphy, Elliott, Goldring e Porter (2006), mostram que em situações de transformação o equilíbrio básico das escolas é desequilibrado pelas mudanças que vão emergindo, e no caso da realidade portuguesa, esse desequilíbrio advém ainda da introdução do referido decreto.

Neste contexto, as responsabilidades escolares, ao nível da liderança, devem ser clarificadas e delimitadas e o seu exercício ser visto como um processo de influência que leva os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências em função de tarefas e projectos comuns (Bolívar, 2003).

Como processo de influência podemos inferir que se trata de um movimento sistémico, feito a partir do interior da própria organização escolar, de forma consistente e com uma missão clara e objectiva. Esta missão deve envolver toda a comunidade escolar, para que todos sintam que a mudança é intrínseca ao processo de desenvolvimento profissional e obviamente ao desenvolvimento das aprendizagens de todos.

Neste sentido, a responsabilidade da liderança passa pela compreensão das práticas que permitam o desenvolvimento do ensinar e aprender, para promoção de níveis de autonomia sustentados. Os líderes escolares necessitam de tempo, capacidade e suporte para se focalizarem nas práticas que promovem a aprendizagem. Para isso necessitam de adoptar uma liderança distribuída, com novos modelos de prestação de contas (*accountability*) e assim poderem redefinir a responsabilidade da liderança no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos (e restantes elementos da comunidade escolar).

Uma forma de exercer esse processo consiste em *i)* apoiar, avaliar e desenvolver a qualidade docente, promovendo equipas de trabalho e desenvolver processos de monitorização docente (supervisionar); *ii)* desenvolver metas, planos e objectivos e monitorizar progressos (*accountability*); *iii)* ter uma visão estratégica sobre recursos humanos e financeiros e *iv)* colaborar com outras escolas (OCDE, 2009).

Neste contexto, a noção de *Rosto* da autoridade protagonizado pelo Director escolar, assumiria uma liderança e responsabilidades distribuídas: a visão mais burocrática/empresarial da administração escolar daria lugar a uma forma de liderar para a mudança, democrática, centrada nas aprendizagens, e de acordo com o Decreto-lei, estariam reunidas as condições para a prestação de um serviço público de qualidade.

Mas, e de acordo com (Guerra, 2000), a escola “não está situada no vazio”, ou seja, os profissionais que nela trabalham integram uma cultura (ou culturas) que constitui uma rede de crenças, expectativas, normas e comportamentos. Das interações que estes protagonistas do ensino vão tendo na escola resulta uma “impressão digital” (Guerra, 2000) da própria escola que reproduz a identidade, o desenvolvimento profissional e a socialização dos elementos dessa escola. Essa marca (rastros), que é a impressão digital da escola, cria a diferença de escola para escola, que transparece na cultura e subculturas dessa mesma organização.

O universo de significados que a escola cria, através dos rituais, rotinas, crenças ou *ethos* vai repercutir-se na forma como os professores exercem a sua actividade, nas relações que têm entre si, nas práticas que utilizam, isto é, este processo de aculturação condiciona as estruturas, a forma de organizar o espaço e a maneira de articular as suas relações (Guerra, 2000; Sergiovanni, 2004a; Elmore, 2008).

Defendemos, na esteira de Alarcão (2000), que a vida na escola é complexa, heterogénea, ambígua, porque nela se cruzam e interligam percursos, mundos e valores diferentes que criam muitas vezes *seres, estares e saberes* fragmentados. Deste modo o apelo a lideranças fortes e eficazes visa a identificação e a reflexão sobre este tipo de práticas, para que nesse processo que superintende a mobilização de todos, se consiga criar uma cultura flexível, colegial ou colaborativa onde a mudança possa acontecer de forma responsável e sustentada.

Investigações neste âmbito, reconhecem que em escolas com uma cultura mais individualista ou fragmentada (Hargreaves, 1994; Guerra, 2000; Fullan, 2003) o enclausuramento em que os profissionais vivem, não lhes permite sentirem capacidade de abertura a novas ideias, nem são flexíveis à introdução das mesmas.

Nestes contextos, a função do líder deve situar-se no facilitar ou impulsionar estratégico da mudança, através de um olhar atento (a partir da sua visão por dentro da escola), helicoidal ou sistémico, quase poderá constituir como o veículo de

reconhecimento da necessidade de intervir na construção de uma escola “como organização que continuamente se pensa a si mesma” (Alarcão, 2000).

Este líder deve assumir-se como um supervisor organizacional ou educativo, na medida em que, enquanto prático reflexivo, pode contribuir para a concretização do desenvolvimento qualitativo da organização escolar (Alarcão, 2000, 2009) e assim concretizar o protagonizado na lei. Esta postura poderá possibilitar ainda, que o acompanhamento, o apoio, o cuidar do outro, a monitorização sobre o que é a escola, seja efectuado no seu seio, mesmo no interior dos contextos mais resistentes à mudança.

A reflexão terá de começar a partir de dentro, “inventando uma cultura de escola em que a supervisão coordene, sistematize, oriente e ampare os subsistemas nela existentes” (Sá-Chaves, 2000), recriando a relação comunidade-escola através de uma formação de professores aprofundada, em que o professor deixe a solidão do ser, saber e fazer fragmentado e o transforme num ser, saber e fazer solidário ou colaborativo.

O papel de líder (do Director) deve ser exercido pelo supervisor educativo (alargamento do conceito de supervisor), porque sendo membro da comunidade educativa, sente os problemas reais dessa comunidade, conhece o contexto em que se desenrola a actividade lectiva, tem uma visão de conjunto sobre todo o processo educativo e ao acompanhar este processo, avalia, pensa e acompanha a resolução de problemas de uma forma colaborativa (Alarcão, 2000, 2009).

Assim, este líder supervisor está implicado e implica os outros intervenientes da comunidade, no desenvolvimento qualitativo da comunidade escolar, ajudando a pensar o desenvolvimento dos que nela estudam, ensinam e aprendem. Desta forma, podem ser criadas as condições para que nas escolas se formem “amizades críticas”, capazes de se aconselharem e se reencaminharem uns aos outros, com “relações de trabalho colegiais em que a «pessoa» é tão importante quanto o «profissional»” (Day, 2004).

De acordo com Sergiovanni (2004b, p. 128) “supervisionar significa prestar atenção, assistir, ter uma visão geral sobre o que se passa e tenciona realizar”. Sendo assim, a supervisão implica, para o Director, responsabilidades integradas num *cuidar firme e brando* que o leve a,

preocupar-se com a escola, os valores e os objectivos em que esta assenta, os

alunos que servem, os pais que representam, os professores de quem dependem para fazer o que for preciso para, por um lado, proteger os valores e objectivos escolares e, por outro, capacitar a sua concretização. (Sergiovanni, 2004b, p. 129).

Concluimos, afirmando que a influência da liderança na cultura profissional dos professores e conseqüentemente nas práticas educativas e aprendizagens dos alunos, porque contribui para a construção das condições de desenvolvimento e aprendizagem da escola enquanto organização que aprende, está amplamente documentada na literatura (Rutter *et al*, 1979; Ball, 1987; Hargreaves, 1994; Southworth, 2002; Fullan, 2003; Day, 2004).

O ESTUDO

Questões de investigação

A escolha do tema Liderança e Cultura Profissional dos Professores surgiu de um conjunto de questões que se nos têm vindo a colocar ao longo dos últimos tempos de docência e que se traduzem nas seguintes questões:

- a) Existirá uma relação entre o(s) estilo(s) de liderança(s) de uma escola e as aprendizagens dos alunos?
- b) Quais os estilos de liderança que fomentam o compromisso dos professores na definição de práticas educativas que visam a melhoria das aprendizagens?
- c) Que formas de trabalho prevalecem nos departamentos curriculares?
- f) Como conciliar o reforço da autoridade e de poder de controlo do Director com a iniciativa dos professores?
- g) Como é que a escola se relaciona com os processos de mudança?

Este conjunto de questões permitiram-nos formular o Problema de Investigação da seguinte forma: *Será que o estilo de liderança do Director de uma Escola influencia a forma como os professores trabalham ao nível dos Departamentos Curriculares?*

Pretendemos assim, analisar (e avaliar) que relação existe entre o tipo de liderança de uma escola e a cultura profissional dos professores, a partir de um enquadramento teórico assente no modelo das organizações aprendentes. Tivemos, ainda presentes no nosso estudo, os seguintes objectivos:

- a) Descrever a escola envolvida no estudo ao nível do contexto, estrutura e organização; características dos professores e alunos e resultados escolares.
- b) Identificar o estilo de liderança predominante na direcção da escola.
- c) Identificar o(s) tipo(s) de cultura profissional presente nos departamentos curriculares da escola.
- d) Levantar hipóteses sobre a relação entre o(s) estilo(s) de liderança(s), cultura profissional dos professores e os resultados escolares.

Método

Nesta investigação, tendo em conta a natureza do problema, escolhemos um paradigma de investigação interpretativo, numa abordagem mista, recorrendo a dados qualitativos e quantitativos (Pereira, 2004). A opção por utilizar metodologias de índole qualitativa e quantitativa contribui para valorizar o estudo, de forma a conhecer a situação e compreender a complexidade, construindo novas perspectivas e abrindo caminho para futuros estudos.

Optámos por um *design* de estudo de caso, pois o investigador tem a possibilidade de estudar um aspecto de um problema num curto espaço de tempo (Bell, 1997) e por permitir, de acordo com Yin (2003), obter um conhecimento mais profundo sobre o objecto da investigação. Neste tipo de abordagem, o investigador capta e interpreta as vivências e as perspectivas dos intervenientes do estudo, procurando compreender os significados das suas acções e pontos de vista.

Iniciámos o nosso estudo com a realização de entrevistas exploratórias a directores ou ex-membros de direcções executivas para percebermos quais as suas perspectivas sobre o tema em análise.

Posteriormente procedemos à elaboração e aplicação de um inquérito por questionário destinado a professores e funcionários de numa escola do ensino secundário, num total de 137 respondentes. Realizámos ainda uma entrevista ao Director da escola, onde foram aplicados os questionários, para poderemos triangular informação.

No que diz respeito ao inquérito por questionário, através de um estudo piloto procurámos recolher informação para a validação do questionário e: *a)* aferir o grau de entendimento dos itens; *b)* aferir a compreensão das instruções e da utilização da escala de frequência; *c)* apontar falhas durante a aplicação e *d)* verificar o tempo

médio que um respondente demora a responder a todos os itens.

Posteriormente, solicitou-se a quatro especialistas (Almeida & Freire, 2000), com formação no ramo da Educação parecer acerca da: *a)* concepção e estrutura; *b)* conteúdo científico; *c)* clareza e *d)* acessibilidade da linguagem. Desse parecer resultaram várias sugestões ao nível da clareza e rigor da linguagem utilizada nalguns itens. O questionário foi ainda analisado, na nossa presença, por três professores e por dois alunos de ensino secundário, em relação a: *a)* clareza e precisão da linguagem utilizada; *b)* relevância e pertinência das questões e *c)* organização dos itens.

Nesta fase o questionário foi aplicado a 34 inquiridos, entre docentes e não docentes, de duas escolas com tipologias diferentes (uma escola secundária com 3.º ciclo e um agrupamento de escolas com níveis de ensino até ao 9.º ano de escolaridade).

Posteriormente, o questionário foi alvo de novo parecer de painel de especialistas. Enviámos o nosso questionário reformulado, assim como o modelo conceptual, grelha de tomada de decisões e modelo explicativo teórico a oito especialistas na área da Educação.

Nesta fase obtivemos o parecer de cinco dos oito especialistas, e de acordo com as sugestões obtidas procedemos a pequenas alterações. Assim o número de itens do nosso questionário passou de 48 para 53 itens, em que na primeira parte (tipo de liderança do director da escola) se mantiveram os 28 itens iniciais e na segunda parte optámos por 5 itens em cada tipo de cultura, num total de 25 itens. A escala foi reformulada, variando entre o *sem opinião* (1) e o *concordo totalmente* (5). Os inquiridos responderam a partir de uma escala de cinco pontos sendo a sua valoração respectivamente de 1, 2, 3, 4 e 5. Aos itens de valor negativo/desfavorável são atribuídos os valores: 2 (discordo totalmente) e 3 (discordo).

Após procedermos às alterações acima sugeridas decidimos aplicar os questionários a todos os docentes da escola, assim como a todos os não docentes, o que implica que o universo (população) e amostra sejam os mesmos.

A opção por envolver os *não docentes* neste estudo, nasceu do facto de considerarmos que estes vivem a mesma realidade que pretendemos analisar, ainda que numa outra perspectiva/prisma. Considerámos que as informações que pudéssemos recolher desses elementos seria uma outra visão (representação), de dentro que poderia ser pertinente e complementar ao nosso estudo.

O questionário utilizado foi o mesmo para docentes e não docentes, a única alteração

encontrava-se na identificação.

O questionário foi validado através de um pré-teste – aplicação em pequena escala, em condições semelhantes às da sua aplicação definitiva (Ghiglione & Matalon, 2005).

A fidelidade e a validade do instrumento tiveram em conta os seguintes pressupostos: *a)* a concordância ou a adequação entre o tipo de informação que se recolhe e o objectivo da investigação; *b)* a adequação entre as informações recolhidas e as que declaramos recolher e *c)* a replicação, ou seja, o mesmo procedimento poderá produzir as mesmas respostas numa outra pesquisa (Ketele & Roegiers, 1999).

Para estimar a fiabilidade de um instrumento existem vários métodos. No nosso estudo optámos por verificá-la através do método de análise da consistência interna (coeficiente de fiabilidade de *Alpha de Cronbach*).

Atendendo às características do estudo adoptamos o valor de 0,70 (Nunnally, 1978 e Fox 1981) como limite mínimo. Caso o valor de um determinado item fosse menor do que 0,70 seria sugerida a sua exclusão. Decidimos, então, verificar o coeficiente de *Alfa de Cronbach* em cada uma das sub-escalas e da totalidade da escala (Quadro 2).

Quadro 2- Coeficiente de Alpha de Cronbach obtidos

Sub-escalas	Questionário Piloto	Questionário Final
Tipos de Liderança	0,776	0,920
Tipos de Cultura	0,813	0,948
Totalidade da escala	0,887	0,937

Procedemos a uma nova aplicação do coeficiente *de Alpha de Cronbach* ao novo questionário para verificarmos se a consistência interna tinha sofrido alguma alteração. Como mostra o Quadro 2 o coeficiente em ambas as partes do questionário, assim como na totalidade da escala, atingiu valor que segundo Hill e Hill (2005) se pode considerar excelente. Foram obtidos os valores necessários para a validação da consistência interna. Conclui-se, portanto, que o questionário é um instrumento fiável e com consistência interna satisfatória, ou seja, existe homogeneidade entre os seus

componentes. Perante estes resultados podemos afirmar que o instrumento avalia (mede) com rigor, aquilo que pretendemos avaliar (medir).

No que diz respeito às entrevistas, optámos pelas entrevistas semi-estruturadas por nos parecem mais adequadas neste contexto e por permitirem maior segurança ao investigador. Estas foram então conduzidas através de um guião onde se encontravam algumas questões gerais que foram sendo exploradas mediante as respostas dadas pelos nossos inquiridos.

Quanto aos documentos utilizados e tendo em conta o problema e os objectivos da investigação, considerámos como documentos fundamentais para a nossa indagação (Bell 1997 e Tuckman e 2000) regulamento interno, o projecto educativo, o projecto de intervenção do Director, plano de actividades e relatório de avaliação externa da Escola R, na medida em que nos permitiriam ter acesso a informação crucial para a compreensão do tipo de liderança, de organização escolar, das prioridades da direcção, assim como dos pontos fortes e fracos.

A análise de conteúdo (Bardin, 1997) foi efectuada quer ao conteúdo das entrevistas, quer às fontes documentais que utilizámos: regulamento interno, projecto educativo, plano de actividades e outros documentos que a escola disponibilizou para consulta.

Principais resultados

Resultados relativos à liderança do director da escola

Após o tratamento dos dados através do SPSS, seleccionámos os itens mais cotados, em tipo e sub-dimensão, e verificámos que os inquiridos parecem associar a liderança do Director ao tipo de liderança transformacional: sete dos nove itens por nós agregados para a liderança transformacional e apenas um dos nove definidos para a liderança transaccional (Quadro 3)

Quadro 3 - Caracterização do tipo de liderança do director

ITENS	Média	%	Tipo de Liderança
1. Define orientações focalizadas no progresso dos alunos	3,14	76,4%	Transformacional
9. Organiza a escola para a resolução de problemas	3,03	72,5%	Transformacional
15. Apoia e fomenta a qualidade do trabalho docente	2,96	69,4%	Transformacional
19. Pratica uma liderança partilhada (com delegação de competências)	3,08	78,8%	Transformacional
23. Contribui para gerar uma cultura de avaliação de escola	3,07	78,4%	Transformacional
25. Fomenta o trabalho colaborativo/promove uma cultura de colaboração	3,01	72%	Transformacional
26. Desenvolve o seu trabalho tendo como direcção os resultados escolares	2,97	76%	Transaccional
28. Incentiva o desenvolvimento profissional dos professores e funcionários	2,92	76,4%	Transformacional

Posteriormente realizámos uma análise dos itens com uma média próxima do valor 3 (Concordo), por departamento curricular e não docentes. A média por nós considerada aceitável deveria situar-se ou ser superior a 2,80, já que nos pareceu ser a mais indiciadora de concordância com o item ou itens apresentados.

Os resultados obtidos indiciam que os elementos dos departamentos e do pessoal não docente que responderam ao questionário percebem que a liderança do Director da escola está mais próxima da transformacional do que da transaccional:

No entanto, a análise dos dados apresentados mostra as diferentes percepções dos inquiridos, ao nível dos departamentos curriculares, quando manifestam a importância dada a alguns itens e a exclusão de outros: existe alguma heterogeneidade de

percepções de acordo com o departamento a que se pertence. A procura de explicações para esta constatação poderá ser no futuro um *território rico* para futuras investigações.

Cruzando os dados obtidos através das respostas aos questionários com as informações recolhidas a partir da entrevista ao Director da escola (E5) verificámos que existe alguma conformidade entre a percepção que os docentes têm sobre a liderança do Director e a forma como o Director percepção a sua própria liderança.

Segundo a percepção sobre liderança que o nosso Entrevistado 5 tem, um líder deve ter algumas características. Fizemos uma contagem das unidades de registo para cada unidade de contexto, como consta no quadro 4 e considerámos os seguintes indicadores:

Quadro 4 - Percepção que o Director tem sobre liderança

Indicadores	N.º UR
Delegar competências e responsabilidades	7
Tomar decisões	5
Saber ouvir os outros	5
Ter em atenção os alunos	5
Gerir	4
Formador pedagógico	4
Conquistar	3
Ter visão de Futuro	2
Ter sentimento de pertença à escola	2

No que diz respeito ao primeiro indicador, verificámos quer no discurso da nossa entrevista ao Director, quer no projecto educativo, uma vontade de envolver, de forma partilhada, todos os intervenientes no processo educativo, através da identificação de problemas, apresentação de soluções, potenciando assim a criação de uma cultura de escola e um sentimento de pertença à mesma (Projecto Educativo, 2011). Esse envolvimento passa pela descentralização de poder (competências) atribuído ao Director através do reforço da autonomia dada aos docentes e aos líderes intermédios, pelas suas competências e perfil.

“Ter a capacidade de tomar a decisão” (E5: 26) segundo esta visão é ter a noção de que sempre que se escolhe se pode errar, mas “para diminuir o grau de erro, temos de ter em conta as pessoas que costumam dizer que são os críticos, aqueles que estão sempre contra, mas quando estão contra acertam.” (E5: 31). Esta noção de decisor, que consta nos nossos indicadores, leva-nos a inferir que a decisão por vezes faz-se de forma isolada, mas nalguns casos também é partilhada, nomeadamente com “os resistentes”, ou “críticos”, segundo o nosso entrevistado.

Esta capacidade para gerir *a opinião diferente* leva-nos para outro indicador *Ouvir os outros*. Esta é uma das características com que o nosso entrevistado se auto-define, na medida em que refere ter “um perfil de ouvir as pessoas” (E5: 27).

Perante a questão *que pessoas ouve*, a sua posição é clara: “Sobretudo as contraditórias.” (E5: 28), porque “Cometem-se menos erros com essa gestão do que com a tal gestão autoritária.” (E5: 124).

Quanto ao indicador *preocupação com os alunos*, reconhecemos essa preocupação a dois níveis: *i)* o processo de aprendizagem/qualidade dessa aprendizagem e *ii)* os resultados dos alunos.

Em primeiro lugar temos conhecimento do funcionamento de um projecto inovador “Projecto de Apoio Escolar” na escola que visa:

a) garantir aos alunos um domínio de desenvolvimento que os capacite para o prosseguimento de estudos., ou seja, considera que cabe à escola saber aproveitar as potencialidades dos alunos. A ideia chave para este tipo de sucesso educativo é a *excelência*,

b) garantir a integração na vida activa como forma de incluir os alunos, não descurando os alunos de excelência. Esta preocupação com a inclusão nasce da tomada de consciência da alteração do paradigma social das camadas jovens que estão a chegar à escola (Projecto de Intervenção, 2009, p. 6).

Estamos então perante uma política de escola onde o sucesso passa pelo não abandono, pela reorientação escolar, pela educação para a vida, que obrigatoriamente contempla a elevação das expectativas dos alunos. A ideia chave é a Inclusão (escolar e social), porque será esta que poderá:

Ao nível dos indicadores *Gestor e Formador*, optámos por unir estes dois indicadores na medida em que um líder deve ser simultaneamente um homem dos mundos dos sistemas e da vida (Sergiovanni, 2004a). Dado que os dois indicadores têm as mesmas

unidades de registo, optámos por os explicitar em simultâneo.

O nosso entrevistado é formado em gestão e considera “ter uma grande capacidade de gestão de recursos.” (E5: 37). Ainda que refira “no trabalho de gestão posso assumir o controlo” (E5: 43), considera não ser suficiente, na medida em que “não basta ter recursos, pois é preciso liderança pedagógica e estratégia.” (E5: 40).

Neste aspecto acentuamos a necessidade, já referida, que o entrevistado tem em ouvir os outros e em delegar competências. Não centralizando, pode perfeitamente delegar competências pedagógicas e ganhar tempo e recursos para gerir as outras dimensões da escola. Não há um descurar da vertente pedagógica, obviamente, mas confia nas equipas que gere para o sucesso da sua gestão. Acaba por ser um Supervisor Educacional (Alarcão, 2009) ou líder transformacional (Bolívar, 2003) e pedagógico (Bolívar, 2010a).

No que diz respeito à liderança como um processo de *conquista*, o nosso entrevistado considera que não é o carácter prescritivo da lei, nem o carácter autoritário de um director que são garantia de poder. Um líder deve ter poder, mas “O poder ganha-se, não é imposto. Ele é que tem de o ganhar.” (E5: 125).

Um líder deve ter uma missão ou visão a longo prazo, ser proactivo ou prospectivo, no sentido de criar condições para que a escola seja uma referência na comunidade onde está inserida .

É ainda fundamental a noção/sentimento de pertença à escola, ou seja, a identificação com aquilo que se faz, que se constrói, num duplo processo de socialização (individual e colectivo). Os elos que ligam um profissional ao seu local de trabalho potencializam ou inibem a sua identificação profissional e conseqüente o desenvolvimento profissional (Marcelo, 2009). Quanto maior for a ligação do Director à escola maior identidade profissional existe.

Resultados da cultura profissional

Realizámos para a dimensão da cultura profissional dos professores os mesmos procedimentos que na dimensão da liderança do Director, isto é, seleccionámos os itens mais cotados em cada sub-dimensão e constatámos que não há um tipo de cultura profissional predominante, mas uma mistura dos vários tipos, como podemos verificar no Quadro 5.

Quadro 5 - Síntese das culturas profissionais dos professores

ITENS	Média	%	Tipo de Cultura
38. Preferem trabalhar em grupo disciplinar	2,86	78,8%	Balcanização
39. Colaboram com outros colegas na organização de projectos	2,97	84,0%	Colaborativa
42. Admitem conselhos sobre as suas práticas para evitar problemas	2,84	79,0%	Colegialidade Forçada
43. Manifestam uma sensação de pertença à turma que leccionam	2,90	70,0%	Individualismo
45. Dialogam sobre os seus problemas profissionais e pessoais	2,88	78,6%	Grande Família
48. Pedem conselho sobre práticas pedagógicas	2,81	75,2%	Colaborativa
53. Apresentam uma ligação de pertença ao grupo disciplinar	2,88	66,7%	Balcanização

Verificámos que há uma certa heterogeneidade nas formas de trabalhar dos professores (mescla de características das diferentes culturas profissionais estudadas), desde a forma mais individualista, como modo de protecção e de preservação da individualidade face às interferências dos outros, o que é muito normal quando se entra de novo numa escola (Sanches, 2000) e/ou pode ser um hábito que se vai adquirindo com os anos de trabalho em certos grupos disciplinares até à colaborativa. No entanto e segundo Sanches (2000) “o tempo da escola parecer favorecer mais a separação e o isolamento” (p. 59).

Por outro lado, pudemos constatar que existem formas de trabalhar dos professores próprias de uma cultura profissional balcanizada (fragmentação), pois a necessidade de pertença a um determinado grupo disciplinar, em que a partilha fica adstrita aos colegas que leccionam a mesma disciplina ou disciplinas (Hargreaves, 1994; Sanches, 2000) é uma situação comum em escolas organizadas por departamentos curriculares, grupos disciplinas ou especialidades.

No que diz respeito a formas de trabalho próprias de uma cultura de colegialidade forçada, podemos referir que o próprio Director no seu plano de intervenção tinha como objectivo:

“desenvolver uma cultura de participação, onde existam lideranças intermédias e implementar a articulação intra-departamental e interdepartamental através da criação de uma cultura de partilha e colaboração, consolidada nas reuniões de departamento e através da interacção entre os coordenadores de Área e de Departamento, com reuniões de trabalho parcelares.” (Projecto de Intervenção, 2009, p. 9).

No entanto considerámos pertinente salientar que esta cultura pode ser sentida como uma imposição vinda de cima ou controlo e gerar algumas manifestações de resistência ao trabalho em equipa. Segundo Hargreaves (2003) alguns docentes sentem esta como uma limitação ou enfraquecimento do espírito de iniciativa e livre pensamento.

O espírito colaborativo existe sobretudo ao nível da preocupação em solicitar conselhos sobre práticas pedagógicas e na colaboração em projectos.

Por fim a grande família é um tipo de cultura que se vai gerando quando as pessoas se conhecem há muito tempo e fomentam um espírito de amizade no trabalho. Não é um contra-senso falar de problemas pessoais no local de trabalho, mas a realização de projectos comuns tem objectivos mais pedagógicos que pessoais.

Por isso, consideramos que implementar processos de mudança não é consequência da substituição de um modelo de gestão antigo por um novo, concebido por algum especialista e mandado implementar pela administração educativa, ou de uma renovação profunda (estrutural e organizacional) do edifício da escola.

Partindo do discurso (considerações) do director decidimos proceder à análise dos resultados obtidos em cada departamento curricular e nos não docentes, no que diz respeito à cultura profissional dos professores.

Globalmente considerámos pertinente a heterogeneidade de culturas vistas por dentro, por cada grupo analisado. Verificámos que dependendo do grupo há uma escolha que coincide nalguns itens, mas diverge com alguma discrepância face aos outros. Foi interessante verificar que dentro de cada grupo há percepções diversas das culturas profissionais dos professores, na medida em que segundo Hargreaves (1994), Alarcão (2000), e Sanches (2000), a cultura faz-se através da socialização e sentimento de identificação face ao grupo que socializa. Numa escola secundária, com grandes grupos e em fase de transição, há diversas variáveis que influenciam (ou podem influenciar) a forma como os docentes trabalham.

Este é um dos pontos sensíveis da escola objecto do nosso estudo. Da análise ao relatório de avaliação externa da Inspeção-Geral de Educação (2008), do projecto de intervenção do Director e do projecto educativo, verificamos a existência de dificuldades na articulação inter e intra-departamental e ainda ao nível “dos grupos disciplinares.” (E5: 65). Por um lado verifica-se uma certa tendência para a balcanização (fragmentação) na forma como os professores trabalham: “continua a notar-se que os grupos têm disciplinas base e as consideradas fundamentais têm a tendência a valorizar mais o seu trabalho.” (E5: 75).

Por outro lado as directrizes da Direcção vão no sentido de obrigar “todos os grupos a interagirem com o coordenador (...) cada vez mais todos os grupos de um departamento devem fazer interacção entre si. (...) a trabalhar quase em conjunto.” (E5: 72) o que conduz a uma forma de trabalho que Hargreaves (1994) considera como *colegialidade forçada*. As pessoas não se procuram porque querem, mas porque que lhes é imposto como condição de melhoria da qualidade do sucesso dos alunos.

A criação de actividades colectivas é uma das estratégias criadas para possibilitar a aproximação das pessoas à escola, nomeadamente dos professores novos que mostram pouco sentimento de pertença e com a finalidade “das pessoas pertencerem a uma equipa, a uma escola (E5: 113)”, mas segundo o nosso entrevistado está a ser cada vez mais difícil que essa estratégia seja garantia de sucesso.

Relação entre Liderança e Cultura Profissional dos Professores

Depois de depurados os dados, decidimos proceder a uma outra análise para indagar se se verificam algumas relações de influência (as relações de influência postuladas) entre a liderança praticada pelo Director da escola e a forma como os professores trabalham (cultura profissional) através da utilização de medidas de coeficientes de correlação, tendo em atenção a escala por nós utilizada.

Procedemos ao cálculo da matriz de correlações, através do coeficiente rho de Spearman e tau-b de Kendall, entre os três tipos de liderança e os cinco tipos de cultura profissional dos docentes. A utilização destes coeficientes prendeu-se com o facto de termos trabalhado com uma escala ordinal e nestas condições estes serem os testes mais indicados.

Para analisar as possíveis associações entre as variáveis (consideradas aqui como ordinais) estudámos a matriz de correlações resultante dos coeficientes de correlação

utilizados. Da análise das correlações obtidas podemos constatar que há algumas correlações entre alguns itens, mas fracas e pouco significativas.

Na comparação entre os itens sobre liderança e cultura profissional de professores verificámos a existência de algumas correlações que nos permitem concluir que há indícios de relação entre as duas dimensões, ainda que de uma forma pouco consistente. Cruzando estes dados com os documentos analisados, verificamos a corroboração dos mesmos. Uma das medidas do projecto educativo visa a “execução de um efectivo trabalho cooperativo nos grupos disciplinares e pluridisciplinares, visando a partilha de experiências” (Projecto Educativo, 2011, p 8), o que nos possibilita pensar que há por parte da escola uma vontade em modificar as diferentes culturas de trabalho existentes, apelando à criação de um espírito de equipa, colaborativo através da promoção de “uma cultura de rigor, responsabilidade e excelência entre os diferentes agentes educativos” (*idem*).

No entanto, e de acordo com o relatório TALIS temos a noção de que será sempre um desafio que o Director terá de enfrentar:

It is consistent with other research that shows the impact of school leadership to be indirect and mitigated through the actions of teachers and others (...) teachers' practices, beliefs and attitudes vary to a far greater extent among a country's teacher population generally than between teachers in different schools. Such individuality among teachers illustrates a challenge for school leaders to address the needs of a heterogeneous group of teachers in seeking to achieve common school goal, (OECD, 2009, p. 204)

Verificámos que há uma cultura de auto-avaliação na escola nos processos de avaliação do projecto de intervenção, plano de actividades, projecto educativo e ao nível da avaliação dos alunos. Temos conhecimento que na escola há uma equipa de auto-avaliação que trabalha em parceria com uma empresa externa à escola, o que permite inferir que o nosso entrevistado, de acordo com o seu testemunho, tem uma política interna de prestação de contas, ou seja, inerente à sua forma de liderar a escola está a noção de *accountability*, necessária às escolas em momento de reestruturação (Bolívar, 2004), reflexivas (Schön, 2000) e aprendentes (Senge, 2005).

Conclusões

Da análise efectuada aos dados obtidos através do inquérito por questionário, da entrevista semi-estruturada, dos documentos consultados, considerámos que o nosso referencial teórico, elaborado com base na análise da bibliografia da especialidade e entrevistas exploratórias, é corroborado.

Estamos perante uma escola que é notoriamente uma escola em mudança, e nesse processo de mudança, organizou-se segundo uma imagem (organizacional) aprendente, que inferimos no cruzamento das informações obtidas, acerca do funcionamento, organização e liderança.

Constatámos que o tipo de liderança percebido pelo pessoal docente e não docente é o mesmo que o Director tem de si e da liderança que pratica. De acordo com os itens seleccionados e a sua visão de rosto de autoridade, inferimos tratar-se de um líder educacional, transformacional, preocupado com os aspectos que permitem à escola crescer como comunidade profissional de aprendizagem, com uma missão que tem a qualidade para e com os alunos no horizonte, através do apoio e incentivo à comunidade docente.

A constatação da existência de algumas características menos adequadas às escolas que aprendem, ao nível da cultura profissional dos professores, promotoras de um trabalho mais balcanizado (fragmentado) e individualista, complementam-se com alguma mais-valia das características de cultura colaborativa. Esta visão é corroborada pelo Director que sente a variável cultura (profissional balcanizada e individualista) como uma fragilidade que tenta ultrapassar com medidas estratégicas que podem vir a ter influência a longo prazo no trabalho dos docentes.

No entanto, a preocupação de todos os elementos da comunidade, com as potencialidades e inibições dos alunos, incidindo com alguma intensidade nos processos de aprendizagem, através de medidas próprias para cada caso, dá ênfase à ideia de que estamos perante uma liderança e escola com uma vertente pedagógica muito forte.

Por fim, acrescentamos que a visão integral que o Director expressa da escola como um todo, essa visão de dentro, crítica, atenta, tranquila, leva-nos a considerá-lo um Supervisor Educacional, na medida em que é de dentro que a visão é feita, sentida, reflectida, num processo sistemático de *empowerment* (de valor acrescentado e

melhoria para a escola) e de *accountability* (prestação de contas).

Agradecimentos

Em particular, agradeço à Professora Doutora Isabel Fialho pela confiança, encorajamento e estima que ao longo do tempo me fez mover, fazendo-me acreditar veementemente que este projecto era possível.

A todos os professores do departamento de pedagogia da Universidade de Évora, em especial aos Professores Doutores António Neto, Olga Magalhães, António Borralho e João Lima, pelo estímulo intelectual e pela confiança que sempre depositaram em mim. Ao Hugo Rebelo pelos aconselhamentos na área de Estatística. À professora Marília Favinha pelas palavras mágicas utilizadas na defesa do estudo.

Aos Professores Doutores Isabel Alarcão e Matias Alves pela disponibilidade que manifestaram nas solicitações que lhes fiz.

Aos directores das escolas e aos antigos presidentes e ex-membros de conselhos executivos que me concederam entrevistas.

Ao director, vice-director e à comunidade educativa da Escola R que permitiu este estudo.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de Professores: uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciência da Educação*, 8, 119-128.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bolívar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2009a). Liderazgo Pedagógico: una Dirección para el Aprendizagem. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 1-4. Recuperado em 21 de Janeiro de 2010, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num1/editorial.pdf>.
- Bolívar, A. (2010a). Una Dirección para el Aprendizaje *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 19-33.
- Day, C. (2004). The passion of successful leadership. *School Leadership and Management*, 24(4), 425-437.
- De Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fox, D. (1981). *El Proceso de Investigación en Educación*. Editorial Eunsa. Ediciones Universidad de Navarra.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições Asa.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O Inquérito*. Oeiras: Celta Editora.
- Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.

- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves; A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Leithwood, H. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-19.
- Murphy, J., Elliott, S., Glodring, E., & Porter A. (2006). *Learning – Centered Leadership: A conceptual Foundation*. Nashville: Vanderbilt University.
- National College of School Leadership (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. London: NCSL.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Recuperado em 10 de Maio de 2011, de <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>.
- Pereira, A. (2004). Concepções e práticas metodológicas em diferentes paradigmas de investigação. In Lúcia Oliveira *et al.* *Investigação em educação abordagens conceituais e práticas*. (pp.49-57). Porto: Porto Editora.
- Rutter, M. *et. al.* (1979). *Fifteen Thousand Hours*. London: Open Books.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, M. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In J.A. Costa, A.N. Mendes, A. Ventura (org.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 45- 64). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Medicas Sul.
- Senge, P. *et al.* (2005). *Escolas que Aprendem*. Porto Alegre: Artmed.
- Sergiovanni, T. (2004a). *Novos Caminhos Para a Liderança Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Sergiovani, T. (2004b). *O Mundo da Liderança. Desenvolver culturas, práticas e*

responsabilidade pessoal nas escolas. Porto: Edições Asa

Southwork, G. (2002). *Distributed leadership in action: a study of current practice in schools*. Nottingham: National College of School Leadership.

Tuckman, B.W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Yin, R. (2003). *Estudos de Caso – Planejamentos e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril (Estabelece o regime jurídico de direcção, administração gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário). Lex: Diário da República Electrónico: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, Lisboa, I Série, n.º 79, pp. 2341-2356. Recuperado em 17 de Janeiro de 2011, de <http://dre.pt/util/getpdf.asp?s=dip&serie>

Avaliação

Escola como Organização Avaliação pela Aplicação do Modelo CAF nos Departamentos Curriculares de uma Escola Secundária

Marta Ropio
martaropio@hotmail.com

José Verdasca – Universidade de Évora
jcv@uevora.pt

Hoje em dia, a qualidade deve ser medida e vista como uma vantagem competitiva. O uso de uma ferramenta de autoavaliação, desenvolvida no espaço europeu, Common Assessment Framework – CAF, originária na European Foundation for Quality Management (EFQM), e que estabelece várias dimensões, vai no sentido da promoção da Gestão da Qualidade Total. Este aspeto reforça a ideia de que estamos a enfrentar uma filosofia de integração relativa à qualidade e, ao mesmo tempo, reflete a lógica da relação entre objetivos e resultados. Este estudo pretende dar uma nova perspetiva da importância das lideranças intermédias nos Departamentos Curriculares da Escola Secundária em estudo. O seu objetivo é dar uma imagem da perceção que os colaboradores – professores – do Departamento Curricular a que pertencem através da aplicação da CAF e, ao mesmo tempo, entender o enquadramento estrutural da escola, se no sentido da Burocracia Profissional ou, por outro lado da Adhocracia.

Palavras-chave: Mudança, Qualidade, Common *Assessment Framework* (CAF), Grau de Satisfação, Departamentos Curriculares, Burocracia Profissional, Adhocracia.

Introdução

O novo paradigma social tem empurrado a escola para múltiplos desafios. A manutenção de estruturas organizativas, modelos e práticas do passado procurando adaptá-las à Nova Era, não está a resultar.

A Escola de hoje, herdeira de práticas que, até há relativamente pouco tempo, faziam face às necessidades de formação, certificação e educação das nossas crianças e jovens, encontra-se, neste momento perdida na sua identidade.

Convivendo com modelos sociais e familiares cada vez mais diversos, com contextos culturais múltiplos e agarrada a um passadismo já incomportável, navega sem rumo, sem forças para mudar a rota que a empurra.

A Escola vai aceitando as necessidades imperadas pela sociedade nova, e substitui-se à família na guarda de crianças e jovens, na veiculação das práticas de sociabilização, na educação para a saúde e para a sexualidade, na apresentação de valores essenciais ao convívio são e democrático, enfim, a um conjunto de aspetos que até hoje eram distribuídos por vários núcleos sociais e que no presente estão cada vez mais incorporados na missão da escola. Seria discutível essa incorporação de missões, se fosse possível vislumbrar uma melhor solução. Contudo, o futuro indica que o caminho percorrido no passado, e cujos princípios, à luz dos tempos, revelaram ser a solução possível, não foi todavia suficiente para construirmos uma sociedade que possibilitasse uma real igualdade de oportunidades.

A escola enfrenta agora múltiplos desafios, uns externos e quase incontrolláveis e outros internos, passíveis de mudança, mas que dependem da formação e vontade dos que a constituem.

Vista como uma organização a escola necessita de adaptar-se, moldar-se deixar-se permear pela mudança e ficar aberta a sugestões externas, atenta às contingências do momento.

A preocupação com a qualidade é agora mais do que nunca um imperativo, uma vez que, sem qualidade, o ensino cava os fossos sociais o que, a longo prazo, pode pôr em causa o regime democrático e, no fundo, os valores essenciais da República.

Para se atingir um serviço de qualidade, a Escola deve estar disponível para a contínua autoavaliação. Só deste modo pode identificar aspetos positivos que podem servir de

exemplo a outras instituições, como também encontrará constrangimentos na sua atuação, que uma vez identificados e solucionados poderão encaminhá-la para a melhoria.

O modelo *Common Assessment Framework* (CAF), deve ser encarado como uma excelente oportunidade de dotar a instituição escolar de uma ferramenta simples e eficaz para que possa ser orientada para prestar um melhor serviço à comunidade onde se insere e essencialmente para dotar os alunos de competências para uma melhor intervenção social e profissional.

O facto de não existir um registo atualizado por parte da DGAP, das instituições escolares que efetivamente estão a implementar a CAF como ferramenta de autoavaliação é revelador que a CAF não está a ser implementada de modo sistemático à exceção do trabalho que tem vindo a ser realizado pela Secretaria Regional de Educação da Região Autónoma dos Açores através do Programa QUALIS.

Tendo sido Portugal, na Estratégia de Lisboa em 2000, um dos grandes impulsionadores deste modelo e da sua implementação generalizada no espaço europeu, é insatisfatório que praticamente dez anos depois, pouco se tenha avançado, de modo sistemático e monitorizado na efetiva utilização da CAF na área da educação no continente.

Já foi referido a importância cada vez maior dada à qualidade. O momento presente alerta para um imperativo de inovação, de alteração de paradigma que já não permite a simples adaptação mas sim a reinvenção de novos modelos e estruturas.

Na Cimeira Ibero Americana de 2009 no discurso do ato inaugural, o Secretário Geral da SEGIB, Enrique V. Iglesias , referiu:

Inovação e conhecimento que, muito mais do que lançar novos produtos ou utilizar os últimos avanços tecnológicos, é um fator crítico para o desenvolvimento dos nossos países no contexto da sociedade do conhecimento. Um fator capaz de sustentar ciclos prolongados de crescimento e de soluções para as prementes necessidades sociais do presente. Uma inovação que se projeta no aspeto social através da criatividade e da participação dos seus cidadãos. Uma iniciativa que denota a eficiência do Estado. Uma inovação relacionada com a reinvenção de modelos de negócios, de novos processos e metodologias de trabalho. Uma inovação relacionada com a criação de novos mercados, ou com o aproveitamento dos atuais. Uma inovação apoiada na seleção e execução das melhores ideias e na combinação de uma cultura de eficiência com uma filosofia de criatividade.

A forma como se interiorizar esta necessidade ditará o modo como construiremos a escola do futuro.

O Estudo

Pretende-se com este estudo:

- Efetuar a autoavaliação dos Departamentos Curriculares de uma Escola Secundária utilizando o Modelo CAF (Common Assessment Framework) ;
- Procura aferir o grau de satisfação dos docentes dos vários departamentos;
- Aferir se esse grau de satisfação obriga a uma alteração estrutural ou se , pelo contrário, vai ao encontro da manutenção da estrutura organizativa vigente.
- Perspetivar a escola em estudo à luz das configurações estruturais de Mintzberg.

Método

Uma investigação empírica é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar. Todas as ciências naturais, bem como todas as ciências sociais, têm por base investigações empíricas porque as observações deste tipo de investigações podem ser utilizadas para construir explicações ou teorias mais adequadas. Hill e Hill (2002:19)

Pretende-se com este estudo científico analisar, no contexto dos Departamentos Curriculares de uma Escola Secundária, o conceito de qualidade e de que modo, este conceito está associado a um princípio de autoavaliação que procura a melhoria continua; se a perceção dos docentes que constituem o departamento é idêntica aos dos seus coordenadores, e a dos coordenadores entre si, nos diversos critérios em estudo, e se essa perceção denota a necessidade de alteração da estrutura escolar. Procurou-se também identificar, o grau de satisfação dos docentes tendo em conta vários critérios.

No sentido de encontrar respostas para estas questões, foram aplicados questionários aos docentes dos quatro departamentos curriculares e foram efetuadas entrevistas aos quatro Coordenadores de Departamento.

Pretendeu-se aplicar o modelo CAF nos Departamentos Curriculares, uma vez que, deste modo, poderia complementar-se o primeiro momento de aplicação deste modelo na escola em estudo, mas incidindo particularmente na autoavaliação dos Departamentos.

A autoavaliação dos Departamentos Curriculares decorreu do interesse relativamente à importância desta estrutura no contexto geral da organização, uma vez que o seu desempenho resulta na maior ou menor eficácia das aprendizagens e também do melhor ou pior desempenho dos docentes que os constituem.

Com este estudo pretende-se aferir o grau de satisfação com a qualidade do serviço prestado pelos Departamentos Curriculares com o objetivo de melhorar a qualidade de prestação deste órgão intermédio bem como a definição de orientações estratégicas para a melhoria da organização.

Procura-se também identificar através da autoavaliação dos Departamentos, de que modo é perspectivada a estrutura da organização, se no sentido burocrático, se na aproximação da adhocracia veiculada por Henry Mintzeberg.

Futuramente procurar-se-á reforçar a aplicação modelo CAF de uma forma sistemática como resultado de uma orientação interna da organização na procura de uma avaliação da qualidade no contexto da Gestão da Qualidade Total.

Foram aplicados alguns critérios do instrumento de autoavaliação da qualidade Estrutura Comum de Avaliação, a Liderança, Planeamento e Estratégia, Gestão das Pessoas e Processos de Mudança e Resultados orientados para cidadãos/clientes.

Importa referir ainda que a amostra estudada era constituída maioritariamente por elementos do sexo feminino com idades compreendidas entre os 30 e 49 anos de idade, logo a meio da sua carreira profissional. A maioria dos docentes inquiridos são licenciados à exceção de dois docentes que efetuaram mestrado. Não foi possível identificar a média de anos ao serviço na escola em estudo em virtude dos docentes não terem preenchido, na sua maioria este indicador, aliás de grande importância para a constatação de outros aspetos, nomeadamente o facto de se poder inferir se a experiência profissional noutras instituições de ensino teria ou não influência no modo como é vivida a profissão docente na escola analisada.

Principais Resultados

A presente investigação permitiu chegar a alguns resultados que são ótimos indicadores para a análise da organização escolar em estudo. Assim sendo da análise dos resultados obtidos extraem-se as conclusões que de seguida se apresentam.

Após a análise do diagnóstico da situação real dos docentes da Escola Secundária, puderam retirar-se algumas ilações tendo em conta as variáveis em estudo.

Quando inquiridos sobre o conhecimento relativamente a missão, valores da Escola e do Departamento a que pertencem os docentes dizem não conhecer profundamente, e a maior parte desconheça a visão da instituição escolar onde trabalha. Os objetivos estratégicos do Departamentos também são praticamente desconhecidos. Essa falta de veiculação a um conjunto de valores e a uma imagem dificulta o caminho que deve ser de conjunto na construção de uma melhor organização. É pois necessário o estabelecimento de objetivos estratégico, de médio prazo e operacionais, de curto prazo, para que se coloque em marcha um conjunto de ações para a persecução da missão e visão da organização.

A partilha de informação por parte do Coordenador de Departamento, resulta mais de um imperativo normativo do que de uma necessidade sentida na organização para a discussão e análise da realidade educativa.

A formação na área do desenvolvimento organizacional ainda não faz parte das preocupações dos Departamento, aspeto que acentua a perceção docente da sua prática profissional, ainda encerrada no ensino das diversas áreas curriculares, em espaço turma e isolada da estrutura organizacional.

Existem constrangimentos relativamente às lideranças. Este aspeto prende-se com a definição e comunicação da visão e respetivos objetivos estratégicos, como também ao nível do debate do desempenho profissional, onde a prática de avaliação (auto e hetero-avaliação) não faz parte nem da prática profissional das lideranças nem do núcleo operativo.

Os Coordenadores de Departamento são vistos, todavia, pelos docentes como o garante de práticas de manutenção de um *status quo*.

A participação dos docentes na elaboração dos Planos Anuais da Escola e do Departamento resulta do cumprimento da tarefa que é definida e consta da rotina

administrativo-pedagógica da Escola do que do interesse efetivo em dar uma contribuição pessoal. A capacidade de contribuir voluntariamente para a elaboração dos documentos acima referidos ainda é muito ténue, o que reforça a ideia da dependência de uma estrutura burocrática de suporte que permita a definição rotineira de tarefas, marcando e controlando o processo de trabalho. Essa aparente agilização, contudo, condiciona o pensamento livre e a inovação, estandardizando processos numa aparente facilitação da atividade. Este aspeto é responsável pelo travão interno à mudança. Formatados num determinado modo de atuação, os docentes são eles próprios obstáculo à mudança.

Outro aspeto que se constatou foi que o âmbito e conceito de autonomia dos docentes estão associados à autonomia dentro da atividade de ensino. A autonomia vai diminuindo quando é necessária a definição e implementação de novos processos. A delegação de funções parece acontecer só às vezes, por parte dos coordenadores, mantendo pois o registo centralizador e aglutinante da perceção de liderança.

De acordo com a informação facultada pelos respondentes a avaliação de processos ainda não é prática nos departamentos. Essa situação é evidente pela não reflexão após a implementação dos processos, como também pela não responsabilização dos agentes implicados nos mesmos. O cumprimento das orientações é mais importante do que a reflexão acerca dos resultados e as propostas de alteração dos processos. A autoavaliação é vista mais como a necessidade de dar cumprimento à norma, do que à real importância do processo para um caminho de melhoria.

A intervenção do coordenador no processo de melhoria é mais visível do que o do responsável da organização. Este ponto está de acordo com os aspetos que apontam uma maior proximidade do coordenador e também a sua maior influência no sentido da alteração de prática organizacionais.

Os docentes participam sempre ou quase sempre no processo de planeamento de mudança, ainda que numa percentagem aquém da mobilização necessária para alterações efetivas na organização. Note-se os docentes não têm espaço de intervenção no processo.

Verificou-se que os Departamentos não possuem indicadores que permitam uma sistematização da monitorização dos resultados alcançados junto dos alunos. Este é mais um constrangimento identificado.

Efetuada o diagnóstico procura-se identificar agora o grau de satisfação dos colaboradores/docentes relativamente a aos Departamentos. Deste modo os docentes dos vários Departamentos Curriculares mostram-se satisfeitos e muito satisfeitos com a imagem global do Departamento a que pertencem e com o modo como é desenvolvido o trabalho pedagógico.

A gestão e o sistema de gestão devem ser melhorados, uma vez que a insatisfação relativamente a esse aspeto é evidente. Os pontos que devem ser intervencionados com maior urgência serão na área de avaliação de desempenho, no modo como são fixados os objetivos individuais e de grupo, no sistema de recompensas e no modo como se desenvolve a comunicação. No que respeita à posição dos departamentos face à mudança, os docentes revelam uma divisão de opiniões.

Os docentes mostram-se satisfeitos com o ambiente de trabalho contudo, a dificuldade de conciliação entre vida profissional e pessoal é uma dificuldade identificada. É também notória a insatisfação relativamente à igualdade de oportunidade para o adquirir novas competências profissionais bem como com o processo de promoção na carreira. Estes dois últimos pontos não são alheios à entrada em vigor do último Estatuto da Carreira Docente.

O grau de satisfação no que respeita ao desenvolvimento da carreira não é muito elevado e é notória a insatisfação dos docentes relativamente à política de recursos humanos da escola e às oportunidades criadas para adquirir novas competências. Verificou-se, no entanto, que a comunicação é fluida nos Departamentos e uma parte dos docentes está satisfeita com a formação adquirida até ao momento.

Os constrangimentos referidos anteriormente não retiraram contudo, a motivação aos docentes para desenvolverem o seu trabalho. O facto de estarem disponíveis para a aprendizagem de novos métodos de trabalho, para trabalharem em equipa e participarem em projetos de mudança (essencialmente no âmbito pedagógico), reforça a sua estreita ligação à essência da profissão que não fica abalada por situações contingenciais, mas que também não sente o imperativo da envolvimento global na estrutura escolar. A indiferença face a esse aspeto acentua a inadaptação à mudança e inovação.

As condições de higiene e segurança são motivo de satisfação dos docentes. Os serviços de apoio, bar e refeitório agradam à maioria dos docentes. No que concerne ao

equipamento TIC, a situação é inversa uma vez que a maioria dos docentes está insatisfeita.

Verifica-se uma insatisfação global com a liderança de topo em todos os itens apresentados que resulta da aparente não perceção do gestor de topo das necessidades da instituição e dos docentes que nela trabalham. O Diretor, ao não liderar através do exemplo condiciona toda a sua imagem relativamente aos outros pontos focados e retira-lhe capacidade de se assumir como líder natural da organização, sendo percecionado como líder imposto com as características referenciadas na revisão da literatura.

A liderança intermédia, contrariamente ao que se verifica relativamente ao grau de satisfação da liderança de topo, obtém um grau de satisfação superior. Os docentes responderam estar satisfeitos, de uma maneira geral, com o seu coordenador. A exceção situa-se na promoção de uma cultura de mudança, no reconhecimento do esforço individual e das equipas, bem como na promoção das ações de formação. Se, relativamente ao primeiro aspeto apresentado reforça a importância da proximidade entre os Coordenadores e docentes, no segundo aspeto pode ser revelador da não veiculação por parte do líder intermédio às novas funções conferidas à sua condição, ao seu papel na avaliação de desempenho dos docentes e a sua importância para a identificação de pontos fracos no processo de trabalho para a definição de prioridades relativamente à formação para o Departamento e também ao momento vivido na carreira dos docentes que assumiram essas funções.

Este estudo, para além da implementação do modelo CAF na autoavaliação dos Departamentos Curriculares, procurou também percecionar o modo como os diversos Departamentos sentiam necessidade de alterações na estrutura organizativa da escola em estudo.

Todavia, os imperativos presentes para a mudança e inovação não parecem ser prioritários na escola em estudo. Existe uma adaptação ao modelo burocrático que embora com algumas perspetivas dissonantes, nomeadamente dos Departamentos de Matemática e Ciências Experimentais, Expressões, esporadicamente, e de forma mais sistemática o Departamento de Línguas, apresentam uma atitude passiva face à mudança, que parece ser mais um referente de discurso do que uma prática efetiva. A noção da necessidade de autoavaliação imposta pela tutela, e a aceitação "inquestionada" da aplicação de um modelo e conseqüentemente do conhecimento dos seus resultados não obriga por si só à alteração de práticas, uma vez que é assumida a

não responsabilização e a não implementação de novos processos em virtude do reconhecimento de pontos fracos existentes.

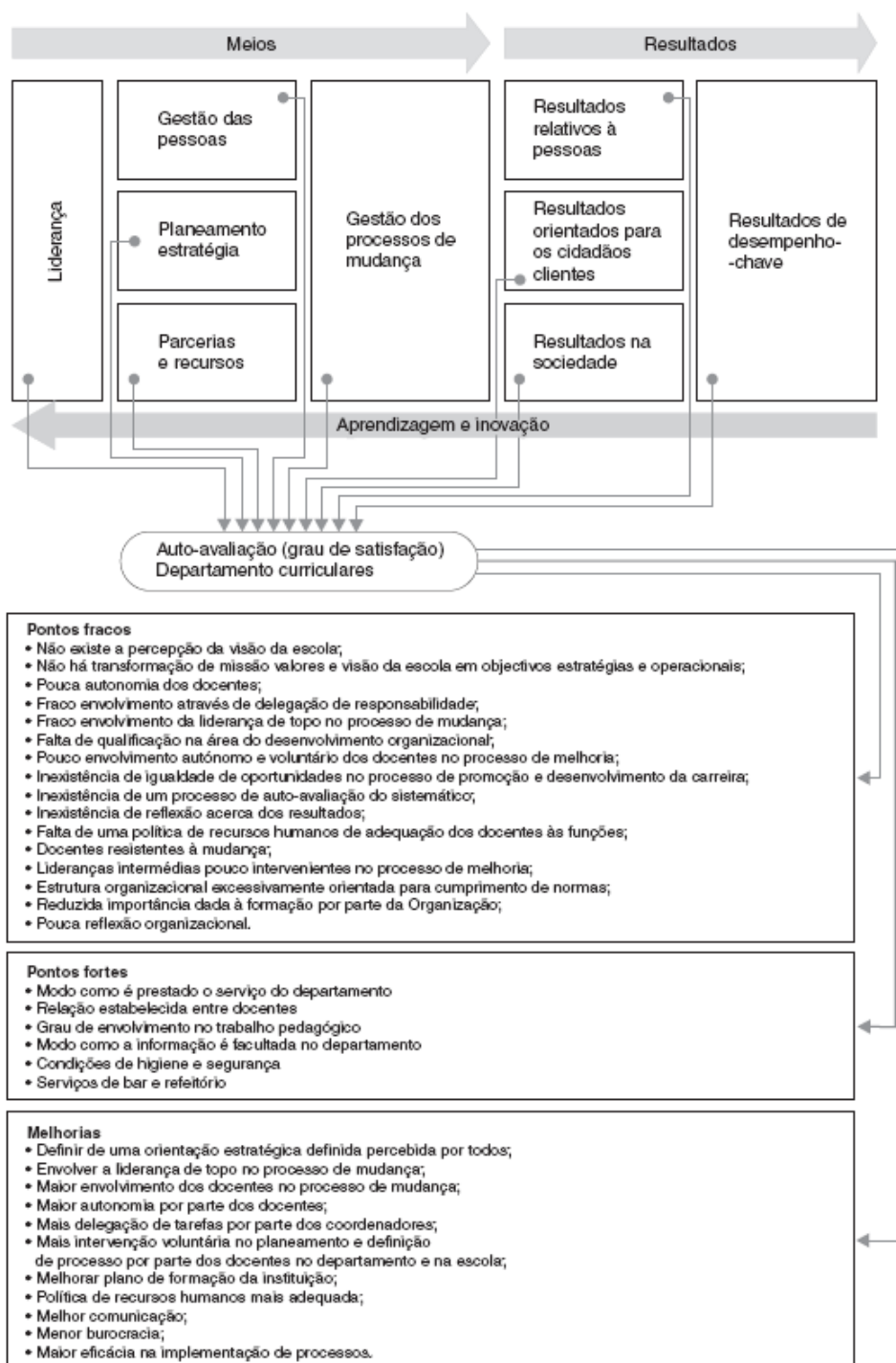
A noção de Adhocracia veiculada por Mintzeberg está longe de chegar à instituição em estudo e provavelmente às instituições escolares com características idênticas a esta. A fraca ou nula autonomia que resulta de múltiplas diretrizes administrativas e da não preparação da classe docente nas áreas da cultura organizacional, tem vindo a isolar estes profissionais das alterações profundas que as instituições públicas devem enfrentar.

Os Departamentos Curriculares enfermam da inoperância para a inovação, esporadicamente aceite no contexto sala de aula. Têm dificuldade de aceitar a avaliação como prática decorrente de qualquer processo de trabalho. Parece ser vista mais como estigmatização do que como evolução. A esta situação não é alheia a nossa vivência política e social que foi marcada por um registo recriminatório e punitivo associado à avaliação. Esta imagem interiorizada de geração em geração nunca permitiu a aceitação da avaliação como processo de melhoria e não como punição ou reveladora de incapacidade. A nossa História recente de há 35 anos não conseguiu ainda desmistificar este conceito, que parece cada vez mais arreigado e interiorizado, através de formas mais ou menos mascaradas de desresponsabilização social e educativa como foi evidenciado por Lipovetsky na revisão da literatura.

Se a estrutura intermédia não tem a capacidade de inovação estrutural, remete toda a organização para o marasmo da inoperância e aceitação sem questionar de processos métodos, imperativos, quer sejam internos, quer sejam externos. Se ao nível intermédio somarmos as dificuldades encontradas na liderança de topo, entende-se a grande dificuldade de mudança da Escola. A implementação do Decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril, fica pois refém da instituição que regula, não se efetivando a sua real implementação, uma vez que parece regular uma entidade virtual, ainda muito longe da escola que se vive.

Está-se pois em condições de preencher o modelo CAF, identificando pontos fortes, pontos fracos e áreas de melhoria relativamente à avaliação dos Departamentos Curriculares, ousando completá-lo com informações de ordem estrutural relativamente aos vários Departamentos Curriculares, procurando introduzir os conceitos de Burocracia Profissional e Adhocracia preconizados por Mintzeberg.

Figura1 Modelo CAF- Autoavaliação dos Departamentos Curriculares



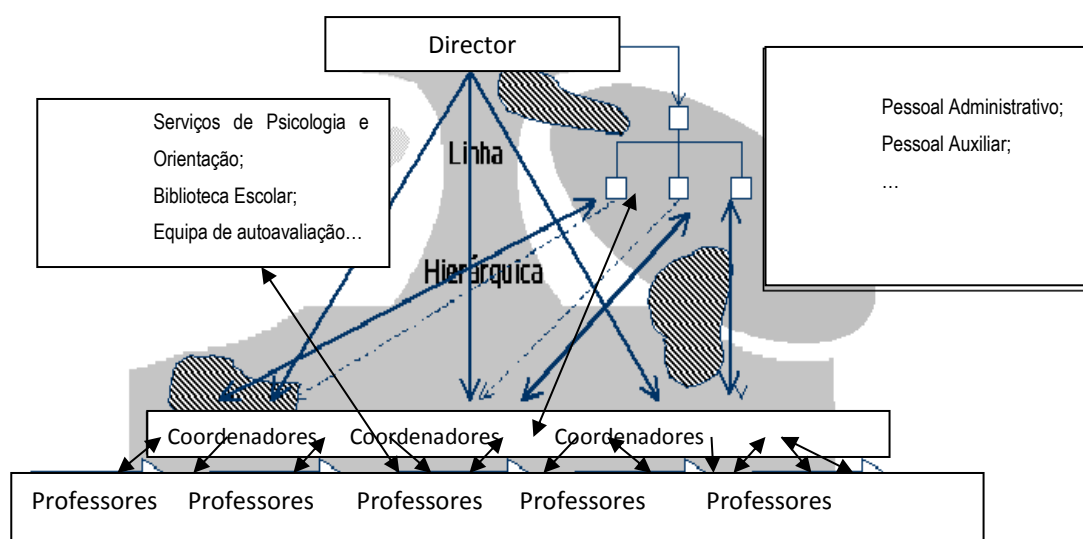
Fonte: Ropio & Verdasca, 2011

Após o preenchimento do modelo, e pela avaliação efetuada torna-se claro em que configuração encaixa a escola em estudo. A linha hierárquica, marcadamente vertical, regula o funcionamento e as relações entre o vértice estratégico e as estruturas intermédias e operacionais. Contudo, pela formação qualificada do núcleo operacional,

permite-se um nível de autonomia relativo no contexto de desenvolvimento de trabalho pedagógico em sala de aula e uma standardização do trabalho. A comunicação assume contornos de formalidade associada ao cumprimento de normativos e ao mesmo tempo coabita a informalidade na comunicação entre todos os elementos da comunidade educativa.

Esta estrutura não permite a adaptação necessária às alterações impostas pelo universo externo. Assenta ainda num conceito de Escola virada para si mesma, quer no sentido amplo quer no desempenho profissional dos docentes, que estão virados para o interior da sala de aula, das áreas disciplinares, do trabalho individual, esporadicamente marcado pela necessidade de formalização de documentação em sede de Departamento ou grupo disciplinar.

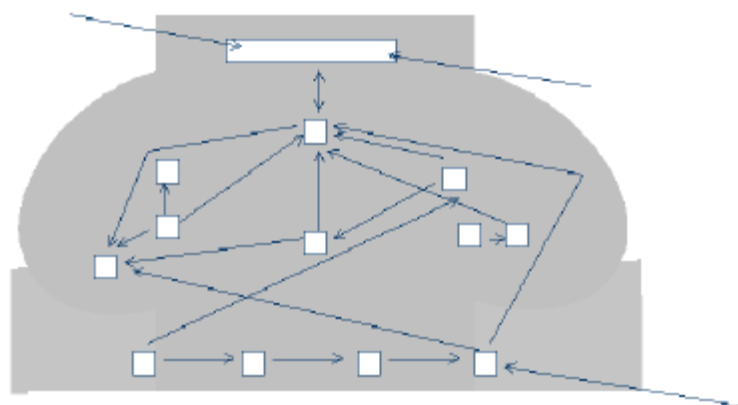
Figura 2. Burocracia Profissional



A Adhocracia está pois, longe de ser entendida internamente, como estrutura que pode ir ao encontro das necessidades da Nova Era. Esta configuração dá uma importância acrescida ao meio envolvente, atendendo rápida e eficientemente às suas necessidades. A comunicação é fluida e rápida entre os vários elementos e a coordenação é efetuada pelo ajustamento mútuo o que facilita o fluxo de informação e a realização de tarefas. É uma estrutura que assenta numa profunda autonomia, não no sentido de individualismo, mas sim de responsabilização, o que permite o reconhecimento por todos do trabalho a

desenvolver e onde cada um se adapta segundo as suas competências e especializações. Marcadamente horizontal, valoriza o trabalho em equipa e a não separação de áreas de saber para que exista uma real inovação, não só ao nível dos processos de trabalho, como ao nível da construção dos saberes.

Figura 3. Adhocracia



Conclusão

O presente estudo revela que ainda se está longe da configuração da Adhocracia, porque obriga a um conhecimento de comportamento organizacional ainda não dominado pelos docentes o que os afasta, pelo receio do falhanço, dos processos que poderiam induzir as alterações estruturais, como é o caso da avaliação sistemática e a formação em áreas diferentes da sua formação inicial, imprescindíveis para uma mudança de paradigma organizacional.

A utilização da CAF, permite à organização escolar uma procura de melhoria no sentido princípios da qualidade total. O cumprimento do ciclo de Deming P (*plan*), D (*do*), C (*check*), A (*act*), proporciona um contínuo na avaliação da organização, possibilitando a identificação de pontos fracos e fortes e assim caminhando para a qualidade e a excelência.

A Escola em estudo, embora já tendo iniciado a implementação da CAF, e tendo sido identificados pontos fortes, está ainda no caminho da procura de qualidade. A melhoria deve pois ser um objetivo fundamental de toda a comunidade, que empenhada no

cumprimento da Missão, Valores e Visão da Escola possa oferecer um serviço educativo de maior qualidade e que vá ao encontro da comunidade e região onde está inserida.

O desenvolvimento resulta do investimento na formação e educação das crianças e jovens. As Escolas têm um papel cada vez mais preponderante na construção do Portugal Futuro pela multiplicidade de papéis que têm vindo a assumir. Urge reinventar-se, para que possa concretizar a sua Missão.

Referencias Bibliográficas

- ANTÓNIO, Nelson Santos e TEIXEIRA, António (2007), *Gestão da Qualidade – de Deming ao Modelo de Excelência da EFQM*, Edições Sílabo, Lisboa
- CAMPS, V. (1994). *Los valores de la educación. Hacer Reforma*. Grupo ANAYA SA. Madrid. p.65
- CANO, Elena (2003). *Organización, calidad y diversidad*. Editorial La Muralha, S.A. Madrid. pp. 43, 63.
- DACAL, G. (1996). *Curso de organización escolar y general*. Editorial Escuela Espanola. Madrid.
- DIAZ, M. *et al.* (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Editorial Síntesis. Madrid. pp. 65,88.
- DIRECÇÃO-GERAL da ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (DGAP), (2003) *Estrutura Comum de Avaliação (CAF), Melhorar as organizações públicas através da autoavaliação*, Direção Geral da Administração Pública, Lisboa.
- DIRECÇÃO-GERAL da ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (DGAP), (2005) *Manual de Apoio para Aplicação da Estrutura Comum de Avaliação (CAF)*, Direção Geral da Administração Pública, Lisboa.
- LIMA e SILVA, R. de (2005) *Revista Ibero-americana de Educación* (ISSN: 1681-5653) *Estrutura e dinâmica das organizações (escolares)*
- LIPOVETSKY, G. (2004). *O Crepúsculo do Dever; a ética indolor dos novos tempos democráticos*. 3ª edição. Dom Quixote. Porto. (Trad. de Maria Gaspar e Carlos Gaspar). pp 184,185
- LIPOVETSKY, G. (1983). *A Era do Vazio; ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Relógio D'Água Lisboa. Pg. 48;49.
- LOPES, Albino e CAPRICHIO, Lina (2007) *Gestão da Qualidade*, Editora RH, Lisboa.
- MINTZBERG, H. (1995) *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. 2ª Edição. Publicações Dom Quixote. Lisboa. (Trad. de Amélia Salavisa Brooker)
- MODELO CAF. Secretaria Regional de Educação dos Açores.

- NOGUEIRO, T. (2008) *A Qualidade e o Modelo Common Assessment Framework. O Caso dos Serviços Académicos da Universidade de Évora*, dissertação de mestrado não publicada,
- OCHÔA, P.(2004) *Aplicação da CAF ao Ministério da Educação. O caso piloto da Secretaria-Geral*, Seminário CAF
- ROPIO, Marta; VERDASCA, José L. C. (2011) "A escola como organização: avaliação pela aplicação do modelo CAF nos departamentos curriculares de uma escola secundária", *TMQ Qualidade. A Qualidade numa Perspetiva Multi e Interdisciplinar*, 2: 225 - 250.
- ROPIO, Marta (2010), *A Escola Como Organização: Avaliação pela aplicação do Modelo CAF nos Departamentos Curriculares de uma Escola Secundária*, Évora, Universidade de Évora, dissertação de mestrado, não publicada.
- SARAIVA, Maria Margarida (1997) *A Avaliação nas Instituições de Ensino Superior em Portugal, Para uma Educação de Qualidade*, dissertação de mestrado não publicada, ISCTE, Lisboa.
- SARAIVA, Maria Margarida (2003) *Gestão da Qualidade Total, Uma proposta de Implementação no Ensino Superior Português*, tese de doutoramento não publicada, ISCTE, Lisboa.
- SARAIVA, Margarida e TEIXEIRA, António (2009) *A qualidade numa perspetiva Multi e Interdisciplinar, nº0*, Edições Sílabo, Lisboa.
- SENGE, Peter, (1993) *The Fifth Discipline, The Art and Practice of the Learning Organization*, Century Business.
- SERRANO, A. et al. (2003). *Gestão do Conhecimento, o novo paradigma das organizações*. Editora de Informática, Lda. Lisboa.
- TEIXEIRA, S. (1998). *Gestão das Organizações*. 2ª edição Mc Graw Hill. Madrid.
- YIN R.K. (1994), *Case Study Research: Design and Methods*. Second Edition, Sage Publications London (polic.)
- VERDASCA, J (2002) «O desempenho escolar na linguagem dos indicadores» (cap. II). *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes*. Évora: Universidade de Évora (polic.).

Autoavaliação da escola: um caminho para a melhoria? Estudo de caso num agrupamento vertical de escolas

Olga Duarte

ovfonseca@hotmail.com

A avaliação das escolas tem vindo a adquirir um peso acrescido na opinião pública, nas políticas educativas introduzidas pelos Estados e na investigação educacional, sendo encarada como um instrumento fundamental para a promoção da qualidade do ensino.

Na investigação aqui relatada procurou-se, recorrendo a um estudo de caso, por meio de entrevistas e questionários, obter conhecimento sobre a eficácia de um processo de autoavaliação realizado num Agrupamento de Escolas.

Os resultados obtidos mostraram que a autoavaliação se revelou útil no diagnosticar dos pontos fortes e fracos do Agrupamento e por ter desenvolvido em alguns docentes uma atitude mais reflexiva. Porém, revelou igualmente que ao nível da melhoria do seu funcionamento o processo se mostrou inconsequente dado que os responsáveis pela sua administração e gestão não se comprometeram com a implementação das medidas que se impunham, assim levando ao reconhecimento da indispensabilidade da existência de lideranças fortes para a implementação de mudanças capazes de conduzir à desejável melhoria.

Palavras-chave: Autoavaliação de Escolas; Autonomia; Eficácia; Melhoria; Lideranças.

Introdução

A avaliação, desde o Ensino Básico ao Ensino Superior, tornou-se globalmente uma das prioridades do século XXI e um dos temas centrais no debate sobre as questões da educação, quer ao nível da opinião pública quer ao nível mais restrito das opções de política educativa, ultrapassando as suas fronteiras tradicionais ao deixar de limitar-se apenas aos resultados escolares dos alunos para passar a incidir também na ação dos professores, na atividade das escolas e na definição e implementação das políticas educativas.

No nosso país foi fundamentalmente a partir da década de noventa do século passado que se começou a assistir à notoriedade desta temática. Constituem evidências desta notoriedade o retorno aos exames nacionais (inicialmente no 12º ano, posteriormente no 9º ano e presentemente no 6º ano), a generalização das provas de aferição no final dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, a publicitação de *rankings* das escolas e, ainda, a reorientação da atividade da Inspeção-Geral da Educação (IGE) que, tradicionalmente mais vocacionada para a verificação da conformidade normativa e execução da atividade disciplinar, redirecionou a sua ação para programas de auditoria e de avaliação externa das escolas (Afonso, Natércio, 2001, p. 5).

Com menor visibilidade, porém de igual importância, a avaliação das escolas também se tem feito sentir no âmbito de projetos/programas de avaliação, de onde se salientam o Observatório da Qualidade da Escola, o Projeto Qualidade XXI, o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, o Programa AVES (Avaliação de Escolas Secundárias), a Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas e, mais recentemente, o Programa de Avaliação Externa das Escolas.

A necessidade das escolas serem avaliadas, e dessa avaliação constituir um instrumento para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e mesmo para o seu desenvolvimento, assumiu importância tal em matéria de política educativa que o Programa do XVII Governo Constitucional postulou como um dos seus objetivos prioritários *"a adoção de medidas com vista a enraizar a cultura e a prática da avaliação em todas as dimensões do sistema de educação e formação"*¹. Tal preocupação teve expressão no lançamento de um Programa Nacional de Avaliação Externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e

¹ Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio, dos Ministros das Finanças e da Educação.

secundário que iniciado em 2006 como projeto-piloto foi prosseguido a partir de 2007 sob a tutela da IGE.

De facto, as profundas alterações económicas, demográficas, tecnológicas, sociais e culturais verificadas na sociedade (consequência dos efeitos da globalização económica e cultural), bem como a pressão da opinião pública em geral e a atitude mais exigente do cidadão face às instituições públicas, contribuíram para mudanças na gestão da administração pública e na administração educativa tendo exigido também às escolas uma permanente atitude de atualização e renovação.

Os debates sobre a qualidade do sistema educativo em geral, e das escolas, em particular, vêm agitando diversos atores em torno da avaliação das escolas e colocando ênfase na necessidade de acompanhar os processos de autonomia da escola com dinâmicas rigorosas de avaliação e de prestação de contas de modo a responsabilizá-las pelos seus resultados.

Também os repetidos insucessos verificados nas reformas educativas decididas a partir do topo, que por decreto pretenderam impor mudanças na base, parecem ter levado à descoberta da importância da escola como unidade de base de um sistema educativo – com uma individualidade própria, localmente bem identificada, distinta de outras suas congéneres – onde se joga o êxito escolar e se decide o sucesso, ou o insucesso, das reformas implementadas pelas autoridades nacionais.

Porém se as escolas de outrora para levarem a cabo a sua tarefa dependiam apenas da administração central, hoje, pelo facto das suas funções se terem alterado e ampliado, têm a necessidade de procurar novos colaboradores (associação de pais, empresas, patrocinadores, autarcas, etc.) com vista à consecução dos seus objetivos e à melhoria da oferta educativa. Consequentemente os olhares sobre a escola e a sua avaliação tornaram-se muitos, diferentes e variados.

A avaliação das escolas revela-se cada vez mais uma exigência inevitável e uma necessidade óbvia. Exigência inevitável porque, apesar de “autónoma”, a escola tem o dever de assumir as suas responsabilidades, apresentar contas à tutela, mas também à comunidade que serve – pais/ encarregados de educação em primeira linha e, em segunda, a outras entidades ou órgãos com interesses na área da educação. Necessidade óbvia porque é importante a existência no seio da escola de capacidade de reflexão, de iniciativa e inovação, para as quais o processo de avaliação pode dar contributo enriquecedor e do qual poderão resultar benefícios para os profissionais que a

servem. A prática da avaliação contribuirá para cimentar o modo de “escola aprendente” – no sentido de que aprende com a sua experiência, inclusive com os seus insucessos – e para o esbater da perspectiva que lhe está associada de fenómeno indesejado, inquietante e ameaçador. Mas, para que este processo seja eficaz, é necessário conhecer profundamente a escola, entender as origens dos comportamentos dos diferentes atores, saber que fenómenos nela se desenvolvem e as suas repercussões. Parece pois incontornável que a avaliação da escola deverá ser pensada numa perspectiva organizacional interna (autoavaliação) – fomentando uma cultura avaliativa e desenvolvendo dinâmicas de implicação dos seus diferentes agentes educativos – e numa avaliação externa que a valide, mas que sobretudo a ajude a aperfeiçoar-se. Contudo, porque deve ser uma ação de toda a escola, a avaliação exige uma grande responsabilidade e vontade de mudança por parte dos diferentes atores educativos, pelo que é indispensável definir claramente o que se pretende e como se pensa consegui-lo.

A autoavaliação baseia-se na premissa que as pessoas no seu coletivo (e não apenas em termos individuais) e as organizações podem aprender pois, tal como os indivíduos, as organizações são proactivas e reativas, isto é perdem e ganham energia, adquirem e desenvolvem inteligência (MacBeath *et al.*, 2005, p.171).

Nesta perspectiva, a avaliação tende a ser vista e valorizada como um meio de propiciar e favorecer o desenvolvimento pessoal e coletivo, como um instrumento de promoção de aprendizagens críticas e reflexivas. Assim sendo a avaliação das escolas só ganhará sentido à luz da necessidade de conhecer e melhorar a qualidade da prática educativa levada a cabo no seu seio, pois, à semelhança de outras organizações, a escola deverá interrogar-se sobre o valor da sua prática e, ao constatar que ela produz maus resultados, deve procurar corrigi-la. Contudo, esta problemática continua a ser tão temida quanto a temática da avaliação de desempenho é impopular na classe docente, por ser sentida como controlo, como verificação das práticas e das normas que regem a profissão docente (Alaiz, 2000, p. 25).

Porém, para além de encarada como fundamental para a melhoria da qualidade das escolas e dos sistemas educativos, a autoavaliação revela-se simultânea e particularmente relevante quando se assiste a uma reconfiguração do papel do Estado na educação e ao reforço da autonomia das escolas, a uma pressão crescente da opinião pública e das lógicas de mercado, e ao surgimento de abundante investigação científica sobre a eficácia e a melhoria das escolas, fatores necessariamente catalisadores da predisposição para a avaliação das escolas.

Apesar das virtudes da avaliação enunciadas, do seu carácter obrigatório – conferido pela Lei n.º 31/2002 “Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior” – e dela ser uma realidade cada vez mais presente no sistema educativo, a informação colhida revela que na generalidade das escolas portuguesas não existe ainda uma cultura de avaliação do seu desempenho suficientemente aprofundada, condição fundamental para o desenvolvimento de qualquer organização.

Não é no entanto possível deixar de referir práticas em algumas escolas, públicas ou privadas, que, mais ou menos sensibilizadas pela lei em vigor ou por programas/projetos em curso ou findos, pelas lideranças existentes no seu seio, ou ainda pelas mais diversas razões, têm vindo a desenvolver, desde a década de noventa do século passado, dinâmicas diversas de autoavaliação, quer a título individual quer inseridas em pequenos grupos.

Ciente da importância que a avaliação e, em particular, a autoavaliação têm para o desenvolvimento organizacional da escola, para a melhoria do seu desempenho e para o desenvolvimento profissional dos seus atores, o artigo que aqui se apresenta dá a conhecer o resultado de uma investigação que procurou evidenciar o impacto dum processo de autoavaliação levado a efeito num agrupamento de escolas. Conhecer as razões que levaram o agrupamento a querer autoavaliar-se, retratar as expectativas que se desenvolveram em torno do processo, bem como os efeitos provocados e as dinâmicas que se geraram na organização após conclusão do processo de avaliação, constituíram os principais objetivos do estudo efetuado. Em suma, pretendeu-se analisar/elencar o que mudou como consequência do processo de autoavaliação.

A investigação empírica baseou-se num estudo de caso, partindo de contributos de natureza qualitativa e quantitativa, sustentado na recolha de dados em inquéritos por entrevista e por questionário, dos agentes educativos com maior responsabilidade nas mudanças implementadas no seio de qualquer organização escolar – os docentes, em geral, e os formalmente investidos em funções de liderança de topo e intermédia (titulares de órgãos de administração e gestão).

O Estudo

Apesar das várias razões subjacentes à avaliação das escolas, e independentemente de ser possível ou desejável uma maior autonomia, julga-se indiscutível ser um processo que contém em si contributos que podem constituir uma mais-valia para estas se conhecerem, para propiciar e favorecer a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, e para promover o desenvolvimento profissional dos agentes educativos, tornando-as instituições mais capazes e socialmente mais credíveis.

Foi pois na busca de um consolidar desta convicção que se definiu como objeto de estudo da investigação encetada a análise e avaliação do impacto de um programa de autoavaliação num Agrupamento de Escolas, delineando-se para o efeito os seguintes objetivos principais:

- Conhecer as expectativas, sentimentos, e grau de envolvimento dos agentes educativos (mais especificamente dos docentes) no processo de autoavaliação;
- Averiguar a eficácia do processo no gerar de melhorias no funcionamento do Agrupamento.

Questões de investigação

No final pretendia-se obter resposta para as seguintes questões:

- Que razões estão subjacentes ao facto da escola se querer autoavaliar?
- Que expectativas têm os professores sobre o processo de avaliação?
- Qual o envolvimento e de que forma viveram os atores educativos o processo de avaliação?
- Qual a capacidade do processo de autoavaliação em gerar mudanças capazes de conduzir a melhorias no Agrupamento?

Para o efeito elegeram-se como objetivos específicos da investigação os seguintes:

- Conhecer as razões/motivações que levaram o Agrupamento a implementar a sua autoavaliação;
- Conhecer as expectativas e o envolvimento dos atores durante a autoavaliação;
- Identificar aspetos positivos e negativos associados ao processo de autoavaliação;

- Conhecer as ações adotadas pelo Agrupamento como consequência da sua autoavaliação;
- Identificar alterações no funcionamento do Agrupamento atribuíveis ao processo de autoavaliação.

Atendendo a que se pretendia relatar uma situação real, no seu contexto, e através da sua análise verificar como se manifestariam e evoluiriam os fenómenos que interessava observar, concebeu-se a investigação como um estudo de caso (circunscrito a uma área territorial, socioeconómica e cultural restrita), não sendo portanto os resultados obtidos generalizáveis a todos os contextos escolares.

A escolha do modelo a utilizar, e que funcionou como referencial de avaliação, recaiu sobre o modelo de Avaliação Integrada das Escolas (Figura 1). Este modelo, de características holísticas, privilegia áreas ou dimensões estratégicas de intervenção que estão associadas aos resultados dos alunos, ao serviço educativo, e à qualidade da gestão. Compreende ainda áreas-chave dos domínios pedagógico e organizacional, dos recursos e da gestão, do contexto e do funcionamento interno, fatores determinantes na autonomia das escolas.



Figura 1 – Matriz Conceptual da Avaliação Integrada Fonte: IGE (2002, p.20)

Método

Em face dos objetivos definidos o estudo empírico desenvolveu-se em duas fases:

- A primeira decorreu em paralelo com o desenvolvimento do processo de avaliação, e teve como finalidade a obtenção de dados com vista a colher as perceções, os sentimentos e as expectativas dos docentes sobre o processo em curso.
- A segunda, oito meses após a divulgação do relatório da avaliação à comunidade escolar (Setembro 2007), visou fazer um levantamento da eficácia do processo de autoavaliação na promoção de melhorias no funcionamento do Agrupamento.

De natureza qualitativa – ou investigação descritiva, como habitualmente é denominada na literatura (Bogdan & Biklen, 1994) – a primeira fase compreendeu a realização de entrevistas levadas a efeito pela equipa de autoavaliação. As entrevistas foram alargadas a vários agentes educativos, desde os formalmente investidos em funções de liderança de topo e intermédia (titulares de órgãos de administração e gestão) (3) e alguns titulares das estruturas educativas (14), até a docentes sem responsabilidades de liderança (3). Entrevistou-se ainda o vereador da Autarquia responsável pela área da educação.

Nas entrevistas foram introduzidas questões especificamente direcionadas para averiguar da perceção dos entrevistados quanto às razões que motivaram o processo de autoavaliação, mas também das suas expectativas, sentimentos, e seu envolvimento em todo o processo de autoavaliação. Constituem exemplo das mesmas:

- *Em sua opinião, quais os motivos que levaram à avaliação interna do agrupamento?*
- *Considera a avaliação interna um processo útil para o agrupamento? Porquê?*
- *Pensa que a avaliação interna é capaz de conduzir a mudanças ou a melhorias efetivas do agrupamento? Porquê?*
- *Em termos gerais, quais eram as suas expectativas no início do processo? E neste momento?*
- *Em sua opinião, houve mudanças no agrupamento que podem estar associadas ao processo de avaliação interna?*

Quadro 1 - Perceções sobre a avaliação interna

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta
CC1-Motivos que levaram à avaliação interna do Agrupamento	CR1-Não sabe
	CR2-Para saber o que está bem e o que está mal
	CR3-Para melhorar
	CR4-Para remodelar os projectos educativo e curricular do agrupamento.
	CR5-Não tem opinião
	CR6- Porque o presidente do conselho executivo assim o entendeu
	CR7- Porque nunca houve qualquer avaliação institucional
	CR8- Porque os órgãos de gestão assim o entenderam
	CR9- Porque a escola sentiu essa necessidade
	CR10- Perspectiva de uma eventual avaliação externa
	CR11- Existência de pessoas qualificadas
	CR12- Imposição legal
CC2-Utilidade da avaliação interna do Agrupamento	CR13-É útil
	CR14-Deve ser um processo com continuidade
	CR15-Se as pessoas quiserem
	CR16-Não sabe
CC3-Explicação à comunidade educativa do processo de avaliação	CR17-Foi feita
	CR18-Não foi feita
	CR19-Não sabe se foi devidamente explicado
	CR20-Não sabe se foi devidamente entendido pela comunidade
	CR21-Ocorreram reuniões
	CR22-As pessoas foram ouvidas
CC4-Participação da comunidade educativa no processo avaliativo	CR23-Houve distribuição de documentação
	CR24-Há colaboração/participação
	CR25-Não há colaboração/participação
	CR26-A participação é difícil
	CR27-Houve indiferença
	CR28-Não sabe
	CR29-Poderia ter havido mais participação
	CR30-O nível de colaboração/participação vai ser evidenciado pelo retorno dos questionários
CC5-Capacidade da avaliação interna para conduzir a mudanças no Agrupamento	CR31-É capaz de conduzir a mudanças
	CR32-Espera-se que venha a conduzir a mudanças
	CR33-Vai ser difícil
	CR34-Vai demorar tempo
	CR35-Não vai trazer alterações
	CR36-Depende das pessoas
	CR37-Pode conter propostas úteis
	CR38-Vai ser o motor da mudança
	CR39-Não sabe
CC6-Expectativas sobre o processo de avaliação interna	CR40-Indiferença
	CR41-Resistência ao processo
	CR42-No início não tinha expectativas
	CR43-Confiança no processo
	CR44-Desconfiança
	CR45-Que constitua um exercício de reflexão sobre a acção educativa
	CR46-Que conduza a melhorias
	CR47-Que seria um processo rápido
	CR48-Que seria um processo complexo
	CR49-Que deixe de ser útil face à sua complexidade
	CR50-Receio da avaliação
CR51-Esperar pelos resultados	
CC7- Mudanças no Agrupamento associadas ao processo de avaliação	CR52-Não há alterações
	CR53-Já se notam alterações
	CR54-Só será possível haver alterações depois de terminado o processo
	CR55- Não sabe

Os dados obtidos foram objeto de análise de conteúdo com suporte em grelhas construídas para o efeito (Quadro 1), onde se identificaram categorias e subcategorias sem a preocupação de as quantificar.

A segunda fase, assente num quadro metodológico de natureza quantitativa, teve suporte em inquéritos por questionário (Quadro 2) aplicados a toda a população docente que viveu o processo de autoavaliação e que se encontrava no Agrupamento aquando da apresentação do relatório de autoavaliação à comunidade educativa. O questionário permitiu auscultar os atores que viveram o processo de autoavaliação e conhecer da eficácia que o mesmo teve na promoção de melhorias no funcionamento do Agrupamento.

Para uma melhor caracterização do universo dos respondentes refira-se que a sua maioria eram docentes do 2º e 3º Ciclos (60%), distribuindo-se os restantes 40%, da seguinte forma: professores do 1º Ciclo 15%, educadoras 2,5%; docentes do ensino

Nível de ensino que lecciona: _____

APRECIAÇÃO SUMÁRIA DO PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO DO AGRUPAMENTO

Indique o seu grau de concordância quanto às afirmações seguintes relativas ao processo de auto-avaliação do Agrupamento .

Assinale com um X uma alternativa em cada linha.

	1. Discordo totalmente	2. Discordo	4. Concordo	5. Concordo totalmente
1. O relatório de avaliação apresentado à comunidade educativa traduz a realidade do Agrupamento				
2. O relatório de avaliação contém recomendações pertinentes				
3. Como resultado do processo de auto-avaliação do Agrupamento é constatável uma melhoria dos resultados escolares				
4. Como resultado do processo de auto-avaliação do Agrupamento diminuíram os casos de indisciplina no Agrupamento				
5. Como resultado do processo de auto-avaliação do Agrupamento é constatável uma melhoria no funcionamento dos órgãos de administração e gestão (Conselhos Pedagógico, Executivo e Assembleia do Agrupamento)				
6. Como resultado do processo de auto-avaliação do Agrupamento é constatável uma melhoria no funcionamento das estruturas educativas (departamentos, conselhos de docentes, conselhos de turma, ...)				
7. Como resultado do processo de auto-avaliação do Agrupamento é constatável uma melhoria nas outras estruturas e serviços (refeitório, serviços administrativos, ...)				
8. Foram definidas pelos órgãos de administração e gestão (Conselhos Pedagógico, Executivo, Assembleia) medidas com vista a colmatar debilidades apontadas no relatório de avaliação				
9. Foram definidas pelas estruturas educativas (departamentos/conselho de docentes/conselhos de turma, ...) medidas com vista a colmatar debilidades apontadas no relatório de avaliação				
10. Como resultado do processo de auto-avaliação do Agrupamento alterou a sua prática educativa				
11. Foram desenvolvidas ações com vista a reforçar os pontos fortes focados no relatório de avaliação				
12. A auto-avaliação foi um processo útil para o Agrupamento				
13. Considera dever existir um processo contínuo de auto-avaliação do Agrupamento				

14. Destaque três aspectos positivos do processo de avaliação do Agrupamento	15. Destaque três aspectos negativos do processo de avaliação do Agrupamento

16. Destaque três ações adoptadas pelo Agrupamento como consequência da sua auto-avaliação

17. Considera existirem outras medidas capazes de, com maior eficácia, conduzir a melhorias no funcionamento do Agrupamento?

Não

Sim Quais? _____

especial 5%.

Apesar de 17,5% dos docentes ter optado por não identificar o nível de ensino que lecionava, o que já por si era indiciador da desconfiança que a abordagem da matéria em apreço gerava no universo inquirido, a estratificação obtida acaba por ser reveladora apenas do peso da Escola Sede, onde são principalmente lecionados o 2º e 3º ciclo do Agrupamento.

Principais resultados

Os resultados obtidos permitiram inferir que as razões/motivações subjacentes à autoavaliação do Agrupamento decorreram no essencial da necessidade/vontade de se proceder à sua diagnose, tendo em vista identificar os seus pontos fortes e fracos com o objetivo de delinear ações que conduzissem a melhorias no seu funcionamento. Porém, a iniciativa não terá emergido de uma necessidade sentida pelo Agrupamento, antes sim, duma decisão dos órgãos de topo, em particular do Conselho Executivo e da Assembleia, porventura não dissociável do facto de se perspetivar uma avaliação externa ao Agrupamento e, também, porque o quadro legal em vigor impunha que os estabelecimentos de ensino não superior procedessem à sua autoavaliação.

Apesar de reconhecida pelos agentes educativos envolvidos como um processo útil, com potencialidades para ajudar o Agrupamento no encontrar de soluções para os seus problemas, permitindo assim melhorias no seu funcionamento, a utilidade da avaliação interna, como realçaram alguns dos respondentes, poderá ter sido comprometida pela desmotivação dos agentes educativos (leia-se docentes), dado que a falta de predisposição destes para a mudança e para a inovação se terá traduzido em fator de bloqueio para a melhoria.

A relevância do corpo docente e de outros agentes educativos no desenvolvimento de qualquer processo, nomeadamente com vista à melhoria escolar, é particularmente evidente no papel que as culturas profissionais dos professores exercem nos processos de mudança.

Escolas onde predominem culturas individualizadas ou culturas escolares balcanizadas, são escolas onde as culturas existentes resistem a qualquer iniciativa que se pretenda implementar e onde o crescimento profissional dos professores é mais difícil, enquanto

que em escolas onde predominam culturas colaborativas a mudança é facilmente assumida, o mesmo acontecendo relativamente à implementação de medidas que visem promover melhorias no seio da escola. Esta realidade não terá certamente estado ausente dos resultados obtidos a final do processo de avaliação ao Agrupamento em presença.

Também a complexidade que caracterizou o processo de autoavaliação pode ter influenciado os resultados obtidos. Se por um lado a análise sistémica do Agrupamento trouxe vantagens ao permitir estudá-lo como um todo, por outro, a longa duração do processo deu lugar a constrangimentos que poderão ter conduzido à extemporaneidade de algumas das ilações retiradas. Este e outros fatores são apontados por Dias (2005) como limitações inerentes à autoavaliação.

De forma positiva, a ampla divulgação e explicitação do processo por meio de reuniões, distribuição de documentação, entre outras, foi determinante para o envolvimento da comunidade educativa na autoavaliação do Agrupamento, quer fosse no preenchimento, distribuição ou receção de questionários, quer fosse na participação em reuniões, colóquios ou entrevistas, dando expressão a uma das grandes preocupações dos responsáveis pela condução do processo – que os participantes estivessem cientes das “regras do jogo” desde o seu início. Ainda assim, foi evidente a indiferença com que alguns docentes encararam a autoavaliação, explicável porventura pela ausência de reconhecimento de utilidade a todo o processo ou, simplesmente, por a entenderem como mais uma tarefa burocrática como tantas outras que predominam nas escolas. Quiçá, ainda, pela desconfiança e desconforto com que a autoavaliação possa ter sido interiorizada, dado que, não pouco frequente, conforme decorre da literatura consultada, tenderá a subentender-se que avaliar as tarefas realizadas dentro da organização, corresponderá a estar-se a proceder a uma avaliação do próprio desempenho docente.

Apesar de tudo, resultou evidente nos entrevistados a perceção de que a mudança não é um processo fácil, que leva o seu tempo, e que está fundamentalmente dependente da vontade daqueles que trabalham na escola. Mais, ficou claro que era seu anseio que o processo de autoavaliação tivesse capacidade para conduzir a mudanças no Agrupamento, alguns, manifestando mesmo a vontade de que ele se constituísse em motor capaz de propulsar o Agrupamento para a melhoria.

Os dados colhidos oito meses após a conclusão do processo de avaliação vieram a evidenciar que, embora o relatório de autoavaliação tivesse retratado fielmente a realidade do Agrupamento e apresentado recomendações pertinentes (o que induz que o

referencial utilizado era adequado para a avaliação da organização escolar), não se verificaram melhorias no seu funcionamento geral.

Os mesmos dados revelaram que os órgãos de gestão e as estruturas educativas não tomaram as necessárias medidas com vista a colmatar as dificuldades sentidas, nem desenvolveram ações para reforçar os pontos fortes salientados no relatório. Realidade esta mais evidente nos órgãos de administração e gestão (Conselhos Executivo, Pedagógico e Assembleia de Escola) do que nas estruturas educativas, uma vez que nestas últimas um número significativo de inquiridos reconheceu terem sido desenvolvidas medidas com vista a ultrapassar as debilidades apontadas no relatório de autoavaliação. Ainda assim, em termos globais, tal inação teve como consequência a não constatação de evidências do suprir as limitações enunciadas no referido relatório ou, pelo menos, de exploração dos pontos elencados.

Aspetos positivos do processo de autoavaliação que mereceram destaque foram a realização do diagnóstico do Agrupamento, as recomendações apontadas no respetivo relatório, o trabalho colaborativo que o processo promoveu, mas também, a qualidade do trabalho desenvolvido e o grau de abrangência da avaliação.

Negativamente coube referência à ausência/incapacidade da tomada de decisão ante as recomendações apresentadas no final do processo, bem como, embora não unanimemente, à deficiente divulgação dos resultados finais da autoavaliação. Registo também para algumas notas à falta de colaboração entre docentes.

Sugestionados a pronunciarem-se sobre a existência de outras medidas (para além do processo de autoavaliação) capazes de, com maior eficácia, conduzirem a melhorias no funcionamento do Agrupamento, a maioria dos docentes considerou não existirem outras. Alguns, contudo, apontaram a intervenção de uma avaliação externa, a substituição do órgão de gestão por inoperância e, também, a existência de maior colaboração entre todos, como soluções capazes de estimular favoravelmente a melhoria escolar, o que vai ao encontro da indispensabilidade de existirem na escola boas lideranças e lideranças eficazes (conforme preconizado no DLei 75/2008 de 22 de Abril), conscientes, inovadoras, com visão estratégica e objetivos ambiciosos e implicadas em processos de melhoria.

Limitações do estudo

Como principais limitações do estudo apontamos, desde logo, a vasta abrangência da investigação. O facto de procurarmos saber quais as expectativas, os sentimentos e o envolvimento da comunidade escolar, mais especificamente dos docentes, durante o processo de autoavaliação, e posteriormente conhecer as mudanças verificadas no Agrupamento como consequência daquele processo avaliativo, fizeram com que o estudo se prolongasse para além do que seria desejável.

Em segundo lugar salientamos o facto de as entrevistas terem sido conduzidas por várias pessoas, e não diretamente pela autora do estudo, apesar do guião e da análise de conteúdo das mesmas terem sido da sua responsabilidade. Tal solução poderá ter condicionado a objetividade e a riqueza das respostas obtidas, uma vez que, pese embora a existência do guião, nem sempre resulta fácil transmitir ao entrevistador a pertinência da questão a colocar. Da mesma forma, a hipotética inabilidade do entrevistado para responder ou do entrevistador para questionar, a ausência de anonimato do entrevistado (aquando da realização da entrevista), as expectativas que possa ter alimentado, ou aquelas que julga poder o avaliador alimentar a seu respeito, poderão ter condicionado as respostas e obviamente a informação obtida.

Condicionante adicional do estudo realizado adveio da taxa de retorno dos dados obtidos por questionário. Aqui não podemos deixar de fazer referência a que apenas cerca de metade dos questionários distribuídos aos professores/educadores foram devolvidos, o que poderá estar relacionado com a forma como tal procedimento foi executado, pois poucos foram os Coordenadores que em reunião de Departamento os entregaram e após preenchimento presencial os recolheram, de acordo com as indicações dadas pela autora do estudo.

Conclusões

A autoavaliação revelou-se um processo útil para o Agrupamento uma vez que permitiu diagnosticar os seus pontos fortes e fracos, promoveu o envolvimento da comunidade educativa no processo e desenvolveu em alguns docentes uma atitude mais reflexiva. Porém, ao nível da melhoria do funcionamento do Agrupamento a autoavaliação

mostrou-se inconsequente dado que os agentes educativos, em particular aqueles que à data detinham a responsabilidade de administração e gestão do Agrupamento, não se comprometeram com a implementação de medidas capazes de conduzir à desejável melhoria.

Atento a relevância do seu papel no sistema em análise, e ainda a que se trata de um universo heterogéneo (educadores, professores do 1º, 2º e 3º ciclos, contratos, etc.) revestia-se da maior importância a plena participação do corpo docente para que os resultados obtidos fossem mais significantes.

Por último reiteramos que o facto da presente investigação ter sido realizada como um estudo de caso, não permite de forma alguma que as conclusões ora expandidas sejam generalizáveis a todos os contextos escolares.

Sugestão para futuras pesquisas

Sendo a autoavaliação um processo reconhecidamente fundamental para a melhoria da escola não é possível terminar sem que se refira a importância do aprofundamento do estudo sobre a relevância que as lideranças escolares em geral, e em particular a do Diretor, desempenham na implementação destes processos.

Também potencial alvo de trabalhos futuros poderá ser a realização de estudos que comparando os resultados obtidos em estabelecimentos de ensino que desenvolveram práticas de autoavaliação, identifiquem os fatores responsáveis pelo êxito de processos de melhoria escolar.

Por último, mas não menos importante, julga-se não ser de menosprezar a realização de investigação que analise a influência/impacto que a Avaliação Externa tem na implementação de processos de autoavaliação da Escola, na monitorização de processos de avaliação interna e no desenvolvimento da melhoria escolar.

Referências Bibliográficas

- Afonso, Natércio (2001). *Editorial. Revista do Fórum Português de Administração Educacional. n.º 1*. Universidade de Lisboa. FPCE
- Afonso, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto. Edições ASA.
- Alaíz, Vítor (2000). "Avaliação das escolas". In Jesus, Saul et al. *Trabalho em equipa e gestão escolar. CRIAP. Porto. Edições ASA, S.A.*
- Alaíz, Vitor et al. (2003). *Auto-Avaliação de Escolas. Pensar e praticar*. Porto. Edições ASA.
- Bodgan, Robert, Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora.
- Bolívar, António (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e Dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto. Edições ASA.*
- Clímaco, M. Carmo (2002). "A Inspeção e a Avaliação das Escolas." In Azevedo, Joaquim et al. (Eds.). *Avaliação das escolas: Consensos e divergências*. Porto. Edições ASA.
- Dias, Manuela (2005). *Como abordar... A Construção de uma Escola mais Eficaz*. Porto. Areal Editores.
- Góis, Eunice e Gonçalves, Conceição (2005). *Melhorar as Escolas: Práticas Eficazes*. Porto. Edições ASA.
- IGE (2002). *Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e Procedimentos*. Lisboa. IGE-Gabinete de Planeamento, Documentação e Formação.
- Mac Beath, John et al. (2005). *A História de Serena. Viajando rumo a uma Escola melhor*. Porto. Edições ASA.

Referências Legislativas

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

Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio dos Ministros das Finanças e da Educação -Constituição de um grupo de trabalho com o objetivo de estudar e propor os modelos de autoavaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro - Lei do sistema de avaliação da educação do ensino não superior.

Avaliação do Desempenho Docente - Perceções dos professores sobre o último modelo da ADD e os seus efeitos nas práticas docentes (Um estudo de caso)

Luísa Costa – AE de Vendas Novas
lmm1.costa@gmail.com

Isabel José Fialho – Universidade de Évora
ifialho@evora.pt

A Avaliação do Desempenho Docente (ADD) tem-se revelado uma temática complexa e até controversa. Motivada pelas dificuldades sentidas na escola em estudo, no ciclo de avaliação 2007/2009, esta investigação teve como objetivo principal verificar se os princípios constantes no normativo da ADD, nomeadamente a melhoria da qualidade do serviço educativo e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes foram por estes interiorizados e concretizados. A vertente empírica foi suportada num estudo de caso, particularizado aos docentes da Escola Secundária de Vendas Novas, concretizado através de inquérito por questionário, complementado com análise documental. Dos resultados obtidos destaca-se que os professores reconheceram a ADD como uma necessidade ao desenvolvimento profissional, evidenciando uma atitude de abertura e de aprendizagem. No entanto, referiram que esta não promoveu o desenvolvimento da melhoria da qualidade da escola, não diagnosticou os aspetos a melhorar no seu desempenho e não fomentou uma prática reflexiva e colaborativa.

Palavras-chave: Avaliação do Desempenho Docente; Objetivos da Avaliação do Desempenho; Perceção dos Professores; Práticas docentes.

Introdução

As reformas educativas têm conduzido a mudanças nas políticas de gestão na educação, descendo às organizações escolares, estendendo-se e transformando as condições de trabalho dos professores, desafiando e redefinindo a sua atividade nas diversas dimensões; com efeitos na avaliação do desempenho docente. A progressiva integração das agendas nacionais de educação numa agenda global da educação (Magalhães e Stoer, 2006) e as exigências que se colocam aos professores, nestes novos contextos, têm contribuído também para a adoção de novas formas de medição e avaliação do trabalho docente, com vista à melhoria da eficiência dos sistemas educativos (Stoer, Cortesão e Correia, 2001).

Assim, parece consensual que, para o cumprimento do disposto no Decreto-Lei n.º 75 e no Decreto Regulamentar n.º 2, ambos publicados a 23 de Junho de 2010, que introduziram alterações no sistema de Avaliação do Desempenho Docente (ADD); seja imperativo cada organização escolar agir, auto formar-se e definir, de forma clara e participativa, mecanismos e metodologias concretos, contextualizados e rigorosos.

Estes mecanismos devem considerar uma estreita harmonização entre os normativos externos e internos e potenciar a aceitação da sua implementação a todos os intervenientes, ultrapassando resistências, hábitos e crenças enraizados; com vista à concretização dos principais objetivos da tutela.

Esta problemática tem sido alvo de atenção redobrada por diferentes interlocutores, não só decisores políticos, frentes sindicais, como também professores e investigadores, tendo como primado, por um lado, identificar os constrangimentos na sua implementação e, por outro, procurar melhorar a qualidade do ensino e o reconhecimento e valorização do trabalho dos professores.

Independentemente dos modelos ou sistemas de ADD implementados em cada país, as principais preocupações e expectativas das políticas educativas são comuns: promover e valorizar o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, incrementar a melhoria das aprendizagens e sucesso dos alunos, garantindo o nível de qualidade do serviço público.

Apesar do reconhecimento, por parte dos intervenientes, da necessidade da avaliação do desempenho docente, é imprescindível que sejam criadas as condições que sustentem os pressupostos acima referidos o que, na maioria dos casos, não foi ainda possível concretizar.

Em Portugal, o modelo de ADD foi negociado em Março de 2007 e, após um longo período de resistência e contestação entre Ministério da Educação, sindicatos e professores, foi implementado no ano letivo de 2008/2009, sentindo-se, na maioria das escolas, as dificuldades e constrangimentos anteriormente referidos.

Como referem London, Mone e Scott (2004), no domínio da avaliação do desempenho, existe uma lacuna entre a pesquisa, as construções teóricas e a prática, particularmente nas áreas da exatidão de medida e na fixação de objetivos. Daí a dificuldade na gestão das expectativas e as limitações inerentes à avaliação do desempenho.

Perfilhando a afirmação dos autores anteriores, na essência do nosso problema procurou-se perceber, de entre o universo dos professores de uma escola, o modo como sentiram e viveram, pela segunda vez, a implementação do último modelo da ADD, com a finalidade de identificar e caracterizar os aspetos mais e menos valorizados por aqueles, centrando-nos no seguinte objeto de estudo: *"Avaliação do Desempenho Docente – percepções dos professores sobre o último modelo da ADD e os seus efeitos nas práticas docentes"*.

O Estudo

Objetivos de Investigação

Objetivo geral

O objetivo geral visou conhecer as percepções dos professores sobre o último modelo de avaliação, partindo das experiências vividas e tendo em vista averiguar como o mesmo se refletiu nas práticas docentes.

Objetivos específicos

O objetivo geral teve subjacentes os seguintes objetivos específicos:

- 1) Diagnosticar o nível de conhecimento e envolvimento dos professores no que tem a ver com o suporte documental e a aplicação prática do modelo da ADD.
- 2) Conhecer as perceções dos professores sobre o último modelo da ADD.
- 3) Compreender, através dos participantes, os efeitos da ADD nas práticas docentes.
- 4) Entender, na perspetiva dos professores, se a Avaliação do Desempenho conduz a práticas reguladoras sistemáticas e reflexivas.
- 5) Perceber, na perspetiva dos professores, se a Avaliação do Desempenho proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional.
- 6) Identificar os principais pontos fortes da ADD, do ponto de vista dos participantes.
- 7) Identificar os principais pontos fracos da ADD, do ponto de vista dos participantes.

Método

A investigação que deu corpo a este trabalho configurou um **“estudo descritivo e interpretativo”**, tendo em vista identificar, durante a operacionalização do processo da ADD, os pontos fortes e fracos associados a esse processo, e propondo possíveis sugestões de melhoria a nível interno.

A estratégia metodológica de base que se nos afigurou mais adequada ao estudo empírico foi o **estudo de caso**, desenvolvido no contexto particular da Escola Secundária de Vendas Novas. Yin (1994) define “estudo de caso” com base nas especificidades do fenómeno em questão e num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e aos procedimentos de análise dos mesmos. Para o autor, o estudo de caso é um processo de investigação empírica, com o qual se pretende estudar um fenómeno contemporâneo, no contexto real em que este ocorre.

Neste estudo, a nossa opção para a recolha e análise da informação recorreu essencialmente a procedimentos de “natureza quantitativa”, embora, reforçados com elementos “qualitativos”, de forma a permitir uma interpretação mais sustentada, holística e contextualizada.

Como método principal de recolha de dados quantitativos, recorreremos ao inquérito por questionário, aplicado a todos os professores da escola sujeitos aos procedimentos e orientações do normativo vigente, relacionados com a ADD.

Com vista a contextualizar e valorizar o processo da ADD, a vertente qualitativa do estudo, de ênfase mais reduzida, foi essencialmente suportada na análise de atas elaboradas pela Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD), relatórios e documentos elaborados pela direção, que descrevem os procedimentos e acompanhamento dos dois ciclos de avaliação.

No Quadro 1, apresentamos, por departamento curricular, o número de questionários distribuídos e recolhidos, tendo sido distribuídos 77 questionários (número igual ao total de professores avaliados) e recebidos 69, correspondendo a uma taxa de retorno de 90%.

Quadro 1 – Distribuição e retorno dos questionários pelos professores dos departamentos curriculares

Distribuição e retorno dos questionários pelos professores dos departamentos curriculares														
Línguas			Ciências Sociais e Humanas			Matemática e Ciências Experimentais			Expressões			Total de questionários		
Dist.	Recolh.		Dist.	Recolh.		Dist.	Recolh.		Dist.	Recolh.		Dist.	Recolh.	
N.º	N.	%	N.º	N.º	%	N.º	N.º	%	N.º	N.º	%	N.º	N.º	%
18	15	83	17	15	88	32	31	97	10	8	80	77	69	90

Procedimentos gerais para análise de dados - Análise descritiva simples e Análise de Componentes Principais para Dados Categóricos - CATPCA

Com vista à consecução dos resultados, procedeu-se à análise estatística descritiva simples dos dados recolhidos, seguida de análise exploratória multivariada, “Análise de Componentes Principais para Dados Categóricos – CATPCA”.

A CATPCA, técnica de análise exploratória, deve ser utilizada em substituição da ACP para as variáveis qualitativas, quantificando-as através de um procedimento designado *optimal scaling*, o qual resulta na atribuição de quantificações numéricas às categorias de cada uma das variáveis qualitativas, com vista a reduzir a dimensão das mesmas (Maroco, 2003).

Os indicadores estatísticos utilizados para permitir interpretar e inferir a partir dos resultados emergentes da vertente quantitativa (e dominante) do estudo, foram os seguintes:

- Frequências relativas (%);
- Mediana;
- Análise de Componentes Principais para Dados Categóricos.

O recurso às duas técnicas de análise de dados procurou, numa primeira abordagem, usar indicadores de análise descritiva simples, descrevendo e caracterizando as perceções dos professores inquiridos sobre cada uma das 69 afirmações que constituíram o instrumento de recolha de dados. Após esta análise, e face ao elevado número de afirmações conclusivas, procurámos, com a aplicação da CATPCA, simplificar os dados, através da redução do número de itens. Uma vez identificadas as novas componentes, analisámos e interpretámos a sua correlação com cada uma das restantes variáveis, comparando-as com a análise efetuada na estatística descritiva simples, designámos as novas componentes, agregando as restantes variáveis pelo grau de representatividade.

Principais resultados

Recorrendo às técnicas estatísticas referidas no último ponto, descrevemos e interpretamos os resultados obtidos, à luz de cada um dos objetivos definidos para o estudo.

Objetivo 1 - *Diagnosticar o nível de conhecimento e envolvimento dos professores no que tem a ver com o suporte documental e a aplicação prática do Modelo da ADD*

Pela análise das frequências relativas em cada um dos itens, observou-se que a grande maioria dos docentes inquiridos, respetivamente 68,1% e 65,2% tendeu a concordar que teria "*conhecimento suficiente sobre o suporte legislativo da ADD*" e "*sobre os documentos internos relativos à ADD*". Um número bastante idêntico (71,0%), mas agora no polo oposto, tendeu a declarar, sem equívocos, "*não ter participado na elaboração dos documentos internos de suporte à ADD*".

Parece-nos que, a mera promulgação da legislação não é, por si só, suficiente para promover a vontade de mudar. É crucial criar as condições para que a ADD seja entendida como uma oportunidade de reflexão, de adequação de práticas, de construção do currículo, conferindo aos professores uma identidade própria, onde todos os agentes educativos devem ter poder de decisão (Coelho e Oliveira, 2010).

Objetivo 2 - *Conhecer as perceções dos professores sobre o último modelo da ADD*

Considerando a análise da CATPCA conjugada com a análise descritiva simples, definiu-se como nova componente para a dimensão um que "*A ADD não promoveu o desenvolvimento de projetos de formação e investigação, orientados para a melhoria da qualidade da escola, nem contribuiu para a promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos*".

De acordo com as correlações apresentadas, a nova componente é fortemente determinada pelas restantes variáveis, a partir dos valores de alfa e da mediana (1 a 4): "A ADD promoveu o desenvolvimento de projetos de formação orientados para a melhoria da qualidade da escola" ($\alpha=0,824$ e mediana 2); "A ADD permitiu avaliar o contributo individual do professor para a concretização das metas da escola" ($\alpha=0,822$ e mediana 2); "A ADD contribuiu para a promoção da qualidade das aprendizagens dos

alunos" ($\alpha=0,808$ e mediana 1); "A ADD fomentou uma participação mais eficaz nas diferentes estruturas da escola" ($\alpha=0,797$ e mediana 2); "A observação de aulas incrementou a cultura de avaliação por pares" ($\alpha=0,782$ e mediana 2); "A ADD contribuiu para a promoção da melhoria dos resultados escolares" ($\alpha=0,605$ e mediana 2) e "A implementação da ADD foi aceite pela maioria dos intervenientes" ($\alpha=0,570$ e mediana 1).

Embora a maioria das afirmações que constituem este grupo esteja elencada no âmbito das segunda e quarta dimensões do último modelo da ADD, "Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem" e "Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida", respetivamente, parece que, de acordo com as revelações dos professores da escola em estudo, a ADD não contribuiu para a sua promoção, não se verificando ainda uma apropriação e consequentes mudanças provenientes destas dimensões, no seio desta escola.

Definiu-se, de seguida, como nova componente para a dimensão dois que, na perceção dos professores, "*Estão desencadeados os procedimentos documentais à ADD, mas demonstrando estes alguma resistência à cultura de avaliação*", corroborando com os resultados obtidos na estatística descritiva. Esta nova componente, de acordo com as correlações, é determinada pelas restantes variáveis, como se pode verificar através dos valores de alfa e da mediana: "A ADD é imprescindível ao reconhecimento do mérito e da excelência" ($\alpha=0,634$ e mediana 2); "Houve melhorias na criação dos instrumentos de registo do último modelo face ao anterior" ($\alpha=0,58$ e mediana 2) e "A ADD é uma necessidade ao desenvolvimento profissional do professor" ($\alpha=0,561$ e mediana 3).

Entende-se que, conquanto o suporte documental esteja desenvolvido de forma harmoniosa, não são expressivas as melhorias dos mesmos, relativamente ao ciclo anterior. Os professores não consideram imprescindível a ADD ao reconhecimento do mérito e da excelência mas entendem-na, como já foi referido, necessária ao desenvolvimento profissional. Face ao exposto, deduzimos que os procedimentos documentais estão desencadeados mas, pela resistência à cultura de avaliação, mesmo entendendo-a como uma necessidade, aquela ainda não revela efeitos de mudança positivos, no que concerne ao desenvolvimento profissional.

Objetivo 3 - *Compreender através dos participantes, os efeitos da ADD nas práticas docentes e perceber se conduz a práticas reguladoras sistemáticas e reflexivas*

Definiu-se para este objetivo, como nova componente na representação da dimensão um que, *"A ADD e a observação de aulas não permitiram diagnosticar os aspetos a melhorar com consequentes mudanças no desempenho dos professores"*.

Esta nova componente, de acordo com as correlações apresentadas, é expressamente determinada pelas restantes variáveis: "A ADD contribuiu para a mudança das práticas dos docentes com vista à sua melhoria contínua" ($\alpha=0,871$ e mediana 2); "A observação de aulas incentivou a (re)orientação das práticas pedagógicas do docente" ($\alpha=0,863$ e mediana 2); "A ADD contribuiu para o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação promotores da melhoria da atividade do docente" ($\alpha=0,84$ e mediana 2); "A ADD contribuiu para o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação que promovem a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos" ($\alpha=0,830$ e mediana 2); "A ADD permitiu identificar os pontos fortes no desempenho dos professores" ($\alpha=0,826$ e mediana 2); "A ADD favoreceu o desenvolvimento de projetos/atividades com os alunos" ($\alpha=0,820$ e mediana 2); "A observação de aulas contribuiu para a melhoria da planificação e das práticas pedagógicas em sala de aula" ($\alpha=0,817$ e mediana 2); "A observação de aulas contribuiu para a reflexão sobre a prática da atividade docente" ($\alpha=0,812$ e mediana 2); "A ADD conduziu à transformação de práticas, baseadas na investigação científica com vista à sua melhoria contínua" ($\alpha=0,787$ e mediana 2); "A observação de aulas contribuiu para a melhoria da avaliação das aprendizagens dos alunos" ($\alpha=0,785$ e mediana 1) e "A ADD induziu à adoção de novas estratégias de ensino e aprendizagem" ($\alpha=0,776$ e mediana 2).

Definiu-se como nova componente para representar a dimensão dois, que *"A ADD não fomentou uma prática de ação-reflexão-ação, assim como a observação de aulas não envolveu suficientemente os pares"*.

A nova componente, de acordo com as correlações apresentadas, é fortemente determinada pelas restantes variáveis: "A ADD permitiu a comparação entre os objetivos propostos e os concretizados" ($\alpha=0,915$ e mediana 2) e "A observação de aulas mobilizou o envolvimento entre os pares" ($\alpha=0,760$ e mediana 2).

Podem ser vários os fatores subjacentes aos resultados apresentados, Moreira e Vieira (2011) defendem que a crescente burocratização do trabalho docente, a dualidade da avaliação formativa e sumativa, aliada à constante prestação de contas pelas escolas, "despem" os professores da sua autonomia e responsabilização, sugerindo que, cada vez mais, parece não haver lugar às práticas reflexivas críticas.

Objetivo 4 - *Perceber, na perspetiva dos professores, se a ADD proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional*

Definimos como nova componente para este objetivo que *"A ADD não incentivou o docente a desenvolver, de forma sistemática, processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional, nem promoveu as vertentes social, ética e pessoal"*.

A nova componente, de acordo com as correlações apresentadas, é fortemente determinada pelas restantes variáveis: "A ADD promoveu a vertente ética da profissão docente" ($\alpha=0,871$ e mediana 1); "A ADD contribuiu para a promoção do reconhecimento do trabalho docente" ($\alpha=0,858$ e mediana 2); "A ADD permitiu o acompanhamento da prática docente" ($\alpha=0,858$ e mediana 2); "A ADD contribuiu para a promoção do desenvolvimento pessoal do professor" ($\alpha=0,835$ e mediana 1); "A ADD potenciou a avaliação formativa do professor" ($\alpha=0,831$ e mediana 2); "A ADD promoveu a vertente social da profissão docente" ($\alpha=0,830$ e mediana 1); "A ADD fomentou o diagnóstico das necessidades de formação do professor" ($\alpha=0,795$ e mediana 2); "A ADD estimulou a autoavaliação como reflexão sobre o desenvolvimento profissional" ($\alpha=0,793$ e mediana 2); "A ADD fomentou o trabalho colaborativo dos professores" ($\alpha=0,753$ e mediana 2); "A ADD potenciou um processo de aprendizagem conducente à recolha sistemática de informação" ($\alpha=0,743$ e mediana 2); "A ADD permitiu a diferenciação do mérito e da excelência do professor" ($\alpha=0,723$ e mediana 2) e, por último, apresentando menor correlação, a afirmação "A ADD contribuiu para a progressão na carreira" ($\alpha=0,539$ e mediana 2).

Apesar de o último normativo sobre a ADD, no seu preâmbulo, valorizar a dimensão formativa, tem-se verificado um fosso entre a articulação e a complementaridade das duas vertentes. A preocupação e dependência relativamente à prestação final comprometem, por vezes, a condução das práticas que elevam o desenvolvimento eficaz do desempenho profissional docente.

Objetivo 5 - *Identificar os principais pontos fortes da ADD, do ponto de vista dos participantes*

Para este objetivo, denominamos como nova componente da dimensão um, "*Os desempenhos do relator e do avaliado*", referidos pelos inquiridos como adequados. Sendo esta, de acordo com as correlações, fortemente determinada pelas restantes variáveis: "A atitude colaborativa entre relator e avaliado" ($\alpha=0,918$ e mediana 3); "A atitude crítica e construtiva do relator, valorizando os efeitos positivos observados" ($\alpha=0,878$ e mediana 3) e "As recomendações emitidas pelo relator destinadas à melhoria da prática pedagógica" ($\alpha=0,818$ e mediana 3).

Não obstante esta iniciativa ser o ponto de partida conducente ao envolvimento no processo, não significa que produza os efeitos pretendidos, pois, conjugando com as restantes revelações, parece-nos que em vez de serem valorizados os seus aspetos educacionais, e a consequente transformação das práticas e da avaliação das aprendizagens, os desempenhos resumem-se ao cumprimento de atividades burocráticas e formais.

Denomina-se agora como nova componente na dimensão dois, "*As orientações sobre o processo da ADD emitidas pela CCAD e o acompanhamento sistemático do processo pelo relator*", como menos adequados do ponto de vista dos respondentes.

Referem Coelho e Oliveira (2010) que, de acordo com o normativo vigente, o processo é coordenado e diretamente acompanhado pela CCAD, devendo este assegurar a aplicação objetiva e coerente de forma transparente e rigorosa, construindo e divulgando um referencial que conjugue as intenções e organização deste processo. Contudo, entendemos as limitações deste órgão, assim como do relator, debatendo-se ambos com falta de tempo e de formação para assumirem as suas funções, como seria desejável e adequado.

Objetivo 6 - *Identificar os principais pontos fracos da ADD, do ponto de vista dos participantes*

A primeira nova componente reflete que os professores apontam como possíveis fatores comprometedores do sucesso do último modelo da ADD a "*Falta de tempo para formação e implementação do modelo, a dificuldade de aceitação dos intervenientes, a dualidade do modelo, as políticas educativas e a atribuição de quotas*".

Estes testemunhos vêm confirmar os constrangimentos e dificuldades que condicionaram o desenvolvimento e sucesso do processo, destacando-se como principais fatores a publicação tardia dos normativos, mais uma vez a inexistente ou escassa formação dos avaliadores, a natural resistência à mudança das práticas, sobretudo em momentos de grande instabilidade política; a crispação causada por um modelo burocrático e sumativo que remete para segundo plano o modelo formativo e a não-aceitação de um sistema por quotas. Estas condições, justificadamente, inviabilizam uma (re)orientação transformadora de mudança educativa e social.

Embora seja constituinte da dimensão dois, existe uma componente não agregada às restantes, talvez pelo teor da mesma, sendo que os docentes assumiram "*A falta de reconhecimento de competências do relator pelo avaliado*",

Apesar de os professores salientarem o trabalho colaborativo entre relator e avaliador, admitem a falta de reconhecimento de competências ao relator (o seu par), Flores (2009) também não despreza este facto, identificando-o como um dos aspetos críticos "a falta de reconhecimento e de formação adequada dos avaliadores e a burocracia que este modelo implica" (p. 251).

Caracterizou-se como nova componente para a dimensão dois, que os declarantes consideraram como menos comprometedores no sucesso do último modelo da ADD, "*A ausência, nos professores, de uma cultura de avaliação da sua prática pedagógica e a falta de uma liderança firme por parte das diferentes estruturas da escola*".

Face aos resultados apresentados, deduzimos que os professores não valorizam tanto estes fatores como comprometedores do sucesso. Contudo, pela análise globalizante das respostas dos inquiridos, sobretudo quanto ao impacto da ADD nas práticas e no desenvolvimento profissional, parece que esta cultura de avaliação ainda é incipiente e com consequências nas vertentes anteriores.

Conclusões

Síntese das conclusões do estudo

Os resultados obtidos, para além de algumas potencialidades, evidenciam, contudo, diversos riscos que o modelo encerra, na linha de preocupações reportadas na literatura por autores como, Magalhães e Stoer (2006), Trigueiros e Ruivo (2009), Flores e Machado e Alves (2010). Entre os fatores que comprometem o processo de ADD e que, nalguns aspetos, são inerentes ao modelo em causa, são de destacar os seguintes: a continuação de um período envolto em mudanças, sobretudo políticas e educativas; a falta de formação específica; a falta de tempo para a interpretação do modelo e para a criação e testagem de documentos internos relativos à ADD; a atribuição de quotas; a dualidade do processo, implicando, por um lado, a avaliação formativa e, por outro, a classificação atribuída e a dificuldade de aceitação por parte de todos os intervenientes.

Em nosso entender, os aspetos acima referidos justificam plenamente as perceções e as preocupações manifestadas pelos inquiridos. Face ao exposto, e tendo por referência os objetivos que nortearam a investigação, apresentamos, de forma resumida, os principais resultados alcançados.

No que se refere ao **nível de conhecimento e envolvimento dos professores, relativamente ao suporte documental e à aplicação prática do Modelo de Avaliação do Desempenho**, a grande maioria dos docentes afirmou, inequivocamente, “ter conhecimento suficiente sobre o suporte legislativo e sobre os documentos internos relativos à ADD”. Contudo, foi também uma maioria bastante alargada que declarou “não ter participado na elaboração dos documentos internos de suporte à ADD”. Se, por um lado, tal evidência poderá demonstrar que a informação relativa à ADD circula fluidamente na escola, por outro, parece indicar ter existido um incipiente envolvimento dos principais destinatários na conceção dos instrumentos de suporte à avaliação de desempenho.

Tal constatação atesta os argumentos de autores como Roullier (2004), Clímaco (2005), Torrecilla (2006), OCDE (2009), Coelho e Oliveira (2010) e Machado e Alves (2010), ao defenderem a importância do envolvimento e da responsabilização dos

professores na própria construção e participação dos referentes da ADD, devendo estes ser discutidos, consolidados e apropriados por todos os intervenientes.

Pelos resultados obtidos, relativamente às **percepções dos professores sobre o último modelo da ADD**, foi possível inferir que os respondentes deste estudo tenderiam a considerar *"já terem sido desencadeados os procedimentos documentais de suporte à ADD, requisito fundamental à implementação do processo, mas demonstrando esses professores alguma resistência à cultura de avaliação"*.

Apesar de os professores inquiridos reconhecerem que *"a ADD é fundamental para o desenvolvimento profissional do professor"*, corroborando o referido por Hadji (1994) e pelo estudo da OCDE (2009), os mesmos professores tenderam, no entanto, a considerar que *"A ADD não terá promovido o desenvolvimento de projetos de formação e investigação, orientados para a melhoria da qualidade da escola, assim como não terá contribuído para a promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos"*.

As percepções dos professores sobre as três afirmações antes consideradas estão em sintonia com o referido por Fernandes (1991) e London, Mone e Scott (2004), sobre a existência de lacunas entre a pesquisa, as construções teóricas e os resultados obtidos na prática.

Sobre os **efeitos da Avaliação do Desempenho nas práticas docentes**, os participantes no estudo foram de opinião que *"a ADD e a observação de aulas não permitiram diagnosticar os aspetos a melhorar, potenciando, mudanças positivas consequentes no desempenho dos professores"*. Matthews, Klaver, Lannert, Conluain e Ventura (2009), OCDE (2009) e o CCAP-2 (2011) defendem a observação de aulas como fator chave, onde são aplicadas e exercidas as dimensões para potenciar uma cultura de avaliação que, conseqüentemente, conduz à discussão e melhoria das práticas. Pensamos valer a pena refletir sobre o que foi referido por Avalos, citado em Flores (2010), quando descreve que muitos professores ainda não encararam a cultura de avaliação como uma oportunidade de desenvolvimento profissional.

Quando procuramos perceber **se a Avaliação do Desempenho conduz a práticas reguladoras sistemáticas e reflexivas**, à semelhança do que se verificou na conclusão anterior, e dada a complementaridade de ambos, também os professores

consideraram que *"a ADD não fomentou uma prática de ação-reflexão-ação, assim como a observação de aulas não envolveu suficientemente os pares"*.

Como salientam Machado e Alves (2010), a apropriação pelos docentes do processo de avaliação torna-se fulcral enquanto ponto de partida para o desejo de aprender pelo professor face à sua autoavaliação, ferramenta que conduz à reflexão e autocrítica. Mas, como sinalizam Trigueiros e Ruivo (2009), enquanto a maioria dos professores encarar a ADD como uma imposição, dificilmente a veicularão nas suas práticas avaliativas e na sua própria cultura pedagógica, como uma forma de reflexão sobre a sua prática e como meio de desenvolvimento profissional.

Relativamente aos resultados obtidos quando tentamos **perceber se na perspetiva dos professores, a avaliação do desempenho proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional**, e à semelhança das suas perceções relacionadas com os dois objetivos anteriores, também aqui tenderam a considerar que *"a ADD não incentivou o docente a desenvolver, de forma sistemática, processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional, nem promoveu as vertentes social, ética e pessoal"*.

Estes pontos de vista corroboram com o estudo da OCDE (2009), no qual se concluiu que o desempenho dos professores em Portugal, no que diz respeito às práticas de observação de aulas, tradição de avaliação por pares, reflexão do trabalho realizado e aperfeiçoamento através de formação profissional, permanece bem abaixo das médias da OCDE.

Formosinho, Machado e Formosinho (2010) e Moreira e Vieira (2011) destacam que a dualidade da avaliação formativa e sumativa, valorizada no último modelo da ADD, versa propósitos incompatíveis, sendo que a gestão das carreiras profissionais condiciona e influencia a oportunidade de melhoria do desenvolvimento profissional do docente. Face a estas crispações, o estudo da OCDE (2009) acentua a necessidade de considerar as preocupações e dificuldades legítimas dos professores e de promover as necessárias alterações.

Como principais pontos fortes da ADD, foram identificados os seguintes:

"A adequação dos desempenhos do relator e do avaliado", em relação aos quais uma expressiva maioria dos professores demonstrou reconhecer no relator a qualidade do

seu trabalho, nomeadamente, através as orientações emitidas acerca das práticas pedagógicas bem como a atitude crítica, construtiva e colaborativa.

Estes testemunhos são concordantes com as orientações constantes no Despacho n.º 16034/2010, que enuncia as quatro dimensões do perfil geral de desempenho docente e também por Machado e Alves (2010), ao salientarem a singularidade da atitude de abertura do professor, mas devendo esta traduzir-se no trabalho cooperativo, em substituição do isolamento docente, refletindo-se sobre os processos a desenvolver.

Os professores inquiridos destacaram como **principais pontos fracos do processo ADD**, os seguintes:

1) *"A falta de tempo para formação e implementação do modelo, a dificuldade de aceitação dos intervenientes, a dualidade do modelo, as políticas educativas e a atribuição de quotas"*. Esta perceção vai ao encontro das perspetivas veiculadas por Vieira e Moreira no CCAP-1 (2011a), quando aludem à importância da complexidade dos contextos em que a ADD decorre. Atualmente, o trabalho docente caracteriza-se pela procura de soluções rápidas para problemas técnicos, com posturas de controlo com efeitos nas duas vertentes, dimensões formativa e sumativa; a primeira, visando a construção do conhecimento educacional e a segunda, visando a avaliação como classificação e medição de desempenhos.

2) *A "falta de reconhecimento de competências do relator pelo avaliado"*, o que corrobora com Flores (2009), quando destaca a falta de reconhecimento e formação adequada dos relatores, e o descrito por Vieira e Moreira no CCAP-1 (2011a), quando estes autores fazem alusão ao modelo sumativo com efeitos na progressão da carreira, podendo reduzir fortemente o potencial formativo da supervisão, sobretudo se esta for entendida como uma ação de controlo pelo relator.

3) A inadequação das *"Orientações sobre o processo da ADD emitidas pela Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD)"*. Talvez a falta de tempo e de formação possam estar na origem da intervenção deste órgão; contudo outros fatores podem ser considerados. Moreira e Vieira no CCAP-1 (2011a) reforçam que as lideranças devem ter como preocupação central intervir informando, apoiando e encorajando os professores, com vista à autoeficácia, comprometimento e melhoria da aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Pensamos ser de primordial importância identificar claramente estes obstáculos, paradoxos, dilemas e contradições; e refletir, sustentadamente, sobre as medidas alternativas, com vista ao envolvimento efetivo, que permita uma orientação transformadora das práticas docentes.

Limitações do estudo

Por contingências temporais, não foi possível o recurso à terceira fonte de recolha de dados (inquérito por entrevista). Apesar do estudo empírico decorrer conforme planificado, o mesmo mereceu uma profunda reflexão assente no quadro teórico, investindo-se na aquisição de conhecimentos metodológicos e técnicos, necessários ao desenvolvimento do instrumento, de forma coerente e fiável, desde a formulação do problema à sua aplicação. Apesar do processo de validação, teste piloto, distribuição e recolha do questionário se ter prolongado até Maio, entendemos que esta data não deveria ser antecipada, dada a necessidade da aplicação do instrumento quando o processo da ADD já estivesse em fase de conclusão, facto crucial para maior sustentação das perceções dos professores durante o seu desenvolvimento.

Não obstante, pensamos que as conclusões extraídas das duas fontes de recolha de dados revelaram-se esclarecedoras quanto aos objetivos da investigação e que os resultados obtidos poderão servir de suporte a futuras investigações, assim como a algumas sugestões de melhoria à instituição em estudo.

Sugestões de melhoria do processo da ADD a desenvolver internamente

Renovando aqui um contributo para a mudança, propomos as seguintes ações ou medidas, visando, em particular, a escola em que realizámos o estudo, sem prejuízo de as mesmas poderem ser adaptadas a outras escolas:

1. Mobilizar todos os docentes, de forma partilhada e construtiva, para a elaboração dos documentos internos relativos à ADD;
2. Levar as diferentes estruturas a promover um maior envolvimento e participação dos docentes na implementação dos mecanismos relacionados com o processo da ADD;

3. Contribuir para a diminuição da ênfase burocrática do trabalho docente, de forma a aliviar a carga administrativa que o mesmo crescentemente tem vindo a comportar;
4. Incentivar a consolidação de uma cultura de avaliação por pares e a partilha de boas práticas, como requisitos de desenvolvimento e de melhoria profissional;
5. Promover e apoiar os professores no desenvolvimento de projetos de formação/investigação;
6. Fomentar uma maior confiança no processo de avaliação de desempenho, potenciando o seu papel na mudança das práticas pedagógicas, com uma interpelação sistemática sobre a qualidade do ensino e das aprendizagens;
7. Potenciar e valorizar a dimensão formativa, construindo ou incorporando práticas reflexivas críticas;
8. Incentivar e apoiar a frequência de formação específica relacionada com a ADD, com especial acuidade no caso dos avaliadores.

Agradecimentos

Para a consecução do trabalho apresentado foram imprescindíveis o contributo, a disponibilidade e incentivo por parte de alguns professores, colegas ou familiares, a quem reconhecidamente pretendo expressar o meu apreço e gratidão.

Especialmente, à minha Orientadora, Professora Doutora Isabel Fialho pela sabedoria em avaliação, pelas rápidas e eficazes orientações prestadas, pelo incentivo e apoio incondicionais, sem os quais não teria sido possível esta produção.

Aos Professores Doutores Marília Cid e António Neto, pela abertura e apoio demonstrados, sempre que os solicitei.

Ao Doutor Hugo Rebelo, por tão gentilmente me ter facultado orientações indispensáveis ao desenvolvimento do estudo empírico.

Aos Diretores do Agrupamento Vertical e Escola Secundária de Vendas Novas, pela receptividade e colaboração na implementação do estudo empírico nas escolas que dirigem.

A todos os colegas destas Escolas, que participaram no estudo ou que comigo partilharam a sua experiência nesta temática e empréstimo de materiais, em especial aos colegas da Direção, e à colega Ana Lúcia pela revisão do texto.

Referências Bibliográficas

- Amelsvoort, G. et al. (2009). *Avaliação de professores em Portugal*. Estudo da OCDE. Recuperado em 26 de Janeiro de 2011 em http://www.oei.es/pdf2/avaliacao_professores_portugal.pdf
- CCAP. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP1/2011. Lisboa: Ministério da Educação.
- CCAP. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP 2/2011. Lisboa: Ministério da Educação.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, A. e Oliveira, M. (2010). *Novo guia de avaliação de desempenho docente* (2ª ed.) Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, A. (1991). A Dimensão Social da Educação. In *a construção social da educação escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto: Edições ASA.
- Flores, M. (2009). *Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português*. Revista Ibero-americana de Evoluación Educativa.
- Flores, M. (2010). *A Avaliação de professores numa perspetiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.
- Formosinho, J., Machado, J. e Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- London, M., Mone, E. e Scott, J. (2004). Performance management and assessment: Methods for improved rater accuracy and employee goal setting in *Human resource management*.
- Machado, E. e Alves, M. (2010). *O pólo de excelência*. Porto: Areal Editores.
- Magalhães, M. e Stoer, S. (Orgs.) (2006). *Reconfigurações: educação, estado e cultura numa época de globalização*. Porto: Profedições.

- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS* (1ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Matthews, P., Klaver, L., Lannert, J., Conluain, G. e Ventura, A. (2009). *Política educativa para o primeiro ciclo do ensino básico 2005-2008, Avaliação internacional*. Lisboa: ME- GEPE.
- Moreira, M. e Vieira, F. 2011. *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de natureza transformadora*. ed. 1. Lisboa: CCAP, Ministério da Educação.
- Roullier, J. (2004). *A autoavaliação de um projeto de escola: profissionalização de um ator coletivo*. Revista de estudos curriculares. Braga: Associação Portuguesa de Estudos Curriculares.
- Stoer, S., Cortesão, J. e Correia (Orgs.) (2001). *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- Torrecilla, J. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Una panorámica de América y Europa. Santiago de Chile: UNESCO.
- Trigueiros, A. e Ruivo, J. (2009). *Avaliação de desempenho de professores*. Associação Nacional de Professores. Castelo Branco: Rvj Editores.
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. (2^ª ed.). Newbury Park: Sage Publications.

Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 75 /2010 de 23 de Junho. *Altera o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho. *Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Ministério da Educação.

AVALIAÇÃO

Despacho n.º 16034/2010 de 22 de Outubro. *Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente.* Ministério da Educação.

Contributos da Avaliação Externa em dois Agrupamentos do Alentejo

Fátima Bonzinho - Agrupamento nº1 de Évora,
fatimabonzinho@gmail.com

Introdução

Nos tempos que atravessamos, marcados por tendências que se instalaram no nosso quotidiano, a palavra “avaliação” entrou no nosso vocabulário, marcando claramente o seu território. O nosso quotidiano é marcado por expressões como a avaliação dos docentes, avaliação dos alunos ou, no caso em apreço, avaliação externa das escolas e as suas implicações na vida das próprias, no rumo da sua Missão.

Logo, quais as vantagens de uma organização ao recorrer a um processo de avaliação externa? Assumindo o nosso duplo papel, de professores e investigadores, procuramos assim identificar as mais-valias que o processo da avaliação externa trouxe a dois agrupamentos do alentejo.

Nos últimos anos, o peso da responsabilidade atribuída à avaliação aumentou consideravelmente, acumulando-se as pressões no sentido de se avaliar o desempenho dos estabelecimentos de ensino, numa perspectiva em que a prestação de contas assume cada vez maior relevância bem como, associada a esta, a ideia de mercado educacional.

A troca de argumentos em torno da organização escola assumiu o seu papel no nosso dia-a-dia. Questões tão simples como o “ Que é uma escola de Qualidade?” ou “Que missão, valores, visão e Política Estratégica queremos para a nossa escola?” marcam o debate social não esquecendo inclusive, a questão em torno dos rankings escolares, como pontos essenciais desta partilha de ideias.

Deste modo, a auto-avaliação entendida como instrumento de diagnóstico, regulador e promotor da qualidade e também como instrumento de reflexão crítica partilhada conducente à dinamização da acção educativa, tendo em vista a melhoria do sucesso, entrou no seio da organização escolar como consequência de todo este processo. O

projecto-piloto de avaliação externa das escolas, permitiu o desenvolvimento de um quadro de referência para a generalização deste processo a todos os estabelecimentos de educação e ensino do país.

As escolas tornaram-se organizações aprendentes de modo a reforçar os pontos fortes e melhorar aqueles em que são mais fracos, através de um plano de melhoria.. Deste modo, e tendo em conta a situação actual, onde as práticas avaliativas se tornaram uma prática constante e necessária, importa aferir de que modo essas práticas se reflectem numa organização e quais as principais mudanças por ela provocadas, quais os caminhos que as organizações tomaram no seu percurso evolutivo.

O futuro da escola, enquanto organização, é uma incógnita e, neste momento, deparamo-nos com variantes muito interessantes como as escolas TEIP ou as escolas com autonomia já contratualizada. Que caminho seguir? Os dois exemplos atrás apontados parecem ter variáveis comuns. O futuro faz-se caminhando logo, um longo caminho espera as nossas organizações, palco de interacções e aprendizagens fundamentais para a sociedade. Neste caso, o trabalho que aqui se apresenta analisa o processo de avaliação externa das escolas e muito particularmente as modificações por ele desencadeadas nos Agrupamentos de Portel e Montemor-o-Novo, sendo que o primeiro já formalizou os seus objectivos em sede de contrato de autonomia.

Assim, procuramos apresentar a forma como os dois agrupamentos reagiram perante o processo de avaliação externa, como identificaram as áreas de melhoria e de que forma se apetrecharam para ultrapassar os constrangimentos detectados. No fundo, procuramos verificar qual o contributo da assinatura do contrato de autonomia para o desenvolvimento da unidade, que já o assinou e vivencia, e a diferença da outra unidade organizacional que ainda prepara o caminho para a sua contratualização.

O Estudo

Quanto à nossa questão de partida, tendo como base os conselhos de Raymond Quivy & LucVan Campenhoudt (2003: 34-36) relativamente à qualidade da mesma, nomeadamente a clareza, a exequibilidade e a pertinência, propusemo-nos estabelecer o seguinte ponto de partida: O contrato de autonomia representa ou não uma mais-valia no processo de desenvolvimento da organização escola?

O nosso objectivo é verificar de que modo a formalização de um contrato de autonomia, como consequência do processo de avaliação externa, modificou práticas administrativas/organizativas a nível da organização em estudo, ou seja quais os contributos do contrato de autonomia no desenvolvimento da unidade de gestão em estudo.

Questões de Investigação

O estudo incidiu em quatro domínios nucleares e formulámos algumas hipóteses, de partida, de modo a orientar a nossa investigação:

- visão/estratégia - com a existência de uma liderança forte, com objectivos definidos e hierarquizados, apresentando uma nova forma de gerir o currículo, a escola estará apta a atingir as metas estabelecidas mais facilmente, concretizando o estabelecido nos contratos de autonomia?;
- motivação/empenho - se os órgãos de gestão da escola forem incentivados a tomar decisões e responsabilizarem-se pelas mesmas, este factor constitui uma mais-valia para a escola de modo a alcançar as metas propostas?;
- Inovação - se a escola procura novos caminhos, novas soluções, esta será reconhecida pela excelência?;
- Parcerias e projectos - a existência de parcerias activas e outras formas de associação favorecem o projecto de autonomia da escola?

Método

Relativamente à metodologia adoptada, consideramos que “a selecção de um método – ou de métodos - para uma investigação, sem dúvida, uma tarefa que requer acuidade, com base no conhecimento, da qual decorrerá, entretanto, a maior ou a menor validade dos resultados conseguidos, bem como o nível de fiabilidade dos mesmos (...)”(L. Pardal & E. Correia, 1995:18). Deste modo, atendendo às características específicas da investigação, seguimos uma orientação que abrange algumas características de um estudo de painel. O termo “estudo de painel” foi introduzido num estudo de marketing quando Lazarsfeld e Fiske (1938) analisaram o efeito da publicidade radiofónica na venda de produtos, sustentando que as pessoas que compram o produto têm mais probabilidade de terem ouvido o anúncio. Assim,

propuseram-se entrevistar repetidamente um conjunto de pessoas (o painel) para clarificar este assunto.

O estudo foi realizado em dois momentos distintos, sendo que o primeiro decorreu no primeiro trimestre de 2008 e o segundo no primeiro trimestre de 2009. No caso concreto, foram realizadas visitas às escolas e entrevistados os respectivos presidentes dos órgãos de gestão. Simultaneamente foram recolhidos dados internos das escolas, relativos à avaliação dos alunos. O nosso enfoque recaiu sobre os dados da avaliação interna dos alunos, particularmente em três disciplinas: Língua Portuguesa, Inglês e Matemática.

Os dois agrupamentos foram analisados de acordo com algumas hipóteses de trabalho, as quais procurámos comprovar no terreno. Começámos pela recolha de dados, os quais foram revistos e explorámos as suas possibilidades de desenvolvimento face ao objectivo da nossa investigação.

Algumas das características do estudo de caso, seguindo as palavras de L. Pardal & E. Correia (1995:23) "os estudos de caso correspondem a um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso) (...)", foram tidas em conta na realização desta investigação, uma vez que procedemos à observação detalhada e à análise intensiva de um caso concreto, em dois contextos diferentes, visando o conhecimento profundo dessa realidade específica. Mas, de acordo com Pedro Hespanha, as vantagens do estudo de painel, orientação por nós escolhida, dizem respeito sobretudo à possibilidade de detectar mudanças a nível individual e agregado, permitindo uma comparação entre o antes e o depois.

.A organização escola é influenciada pelas mudanças sociais e económicas que afectam indivíduos e instituições. A flexibilização do mercado de trabalho e as reformas em curso no estado, nomeadamente ao nível da educação, provocam alterações profundas no seio da organização em estudo. Assim, há que perceber as mudanças em curso, ou seja, a mudança micro em contexto macro, como afirma Pedro Hespanha.

A primeira fase do nosso trabalho consistiu no contacto inicial com os dois agrupamentos escolhidos, no qual foram apresentados os objectivos do nosso projecto de investigação, bem como a relevância da colaboração do órgão de gestão para a prossecução do mesmo.

Deste modo, e partindo do seguinte pressuposto " a maioria dos projectos de ciências da educação exige a análise documental. Nalguns casos servirá para complementar a

informação obtida por outros métodos (...)” (J.Bell, 1997:90), solicitámos aos órgãos de gestão dos agrupamentos seleccionados documentos fulcrais na organização da vida da escola: regulamento interno, projecto educativo, entre outros. Quanto ao Agrupamento de Portel deparamo-nos com alguns constrangimentos, este agrupamento, o qual já formalizou o seu contrato de autonomia, não tinha o seu processo de verticalização concluído, logo não existia nem regulamento interno nem projecto educativo. Assim, focalizámos a nossa atenção na documentação possível a saber, o relatório da avaliação externa, análise dos relatórios internos relativos à avaliação e análise das entrevistas.

Principais Resultados

Antes de apresentar os principais resultados obtidos nas entrevistas realizadas em dois momentos distintos, salientamos que nos iremos referir de forma regular aos dois directores e às opiniões expressadas, sendo que P1 refere-se ao Agrupamento de Portel e P2 ao Agrupamento de Montemor-o-Novo. Logo, e tendo como ponto de partida a questão inicial deste trabalho dissertação, colocámos o enfoque inicial das entrevistas realizadas aos dois directores, na questão da autonomia. Analisando as respostas dos dois encontramos vários pontos-chave: postura/receios das escolas/professores perante a autonomia, papel do órgão de gestão no processo de autonomia, vantagens da autonomia, conceito de autonomia, desenvolvimento do processo de autonomia, pontos importantes da autonomia e o papel do regulamento interno.

Postura das escolas perante a autonomia? As escolas sempre tiveram autonomia, não souberam foi utilizá-la por receio dos constrangimentos da própria “máquina do Ministério da Educação” ou seja da Inspeção. A malha legislativa publicada não deixa margem de manobra à escola. Existência de um controlo maior do Estado, relativamente às contas públicas, como factor de perda de autonomia.

Importância da Autonomia? Considera a autonomia fundamental para o desenvolvimento uma vez que este irá tornar-se mais independente, relativamente às estruturas regionais do Ministério da Educação. Os objectivos contratualizados permitirão desenvolver estratégias que lhe permitem alcançar as metas definidas no contrato. Vantagens: Possibilidade de fazer o seu próprio orçamento; final da gestão

partilhada, pois o pré-escolar e o 1º ciclo deveriam estar separados da restante estrutura organizativa.

Prestação de Contas É fundamental o assumir do processo de autonomia por parte de toda a comunidade educativa, logo todos os actores educativos devem prestar contas perante a sociedade, trata-se de uma garantia de serviço público de qualidade. Os professores têm muita autonomia, apesar da pressão social existente. A questão relativa à prestação de contas não é referida por esta entidade.

Regulamento Interno Considera o Regulamento Interno fundamental num contexto de autonomia Não deve ser um documento vinculativo, face às especificidades das situações em causa.

Compromissos assumidos perante a autonomia O abandono escolar está relacionado com a ligação que os alunos têm com a escola pois esta tem a obrigação de assegurar o futuro. O agrupamento propõe-se aproximar a taxa de abandono dos 0%. Para tal, é fundamental a reorganização das turmas e das ofertas de escola, uma vez que as soluções encontradas não ofereciam uma saída para este tipo de público.

Reorganização da gestão curricular do agrupamento, nomeadamente ao nível do 2º e 3º ciclo: dois momentos de trabalho distintos: Letras e Ciências.

Organização Administrativa Todos os funcionários devem ter conhecimento das funções distribuídas a todos, de modo a flexibilizar o trabalho. Era essencial ter a possibilidade de escolher, por exemplo, o chefe de serviços administrativos. Aborda a organização no seu todo, apresentando-nos os diferentes órgãos que compõem a totalidade da unidade orgânica.

Importância da Assembleia de escola Não emite opinião neste campo, o seu enfoque recai na Assembleia da Comunidade Educativa, nomeadamente na importância que se pretende atribuir a este órgão. Existe um trabalho de cooperação entre o órgão de gestão da escola e assembleia. Salaria igualmente que deveria existir uma maior intervenção dos pais e da autarquia nos órgãos da escola

Gestão Pedagógica O currículo deve ser nacional pois é fundamental a existência de uma matriz comum

Consideram viável o aparecimento de propostas locais, numa manifestação de consciência de autonomia

O papel dos departamentos na gestão das componentes curriculares Focaliza o processo da tomada na gestão, ou seja no vértice da organização, demonstrando mesmo uma opinião bastante crítica sobre a articulação entre os mesmos.

Os departamentos poderão ter consciência das necessidades de formação a nível de escola, ou seja estes organismos têm uma proximidade maior com a estrutura hierárquica, ao nível da escola.

Gestão dos Tempos Curriculares Deveria ser regulado pelo poder central, embora admita que, caso as escolas tivessem um compromisso a cumprir, ou seja, tivessem que prestar contas pelas suas decisões em prol dos alunos, poderia ser benéfico para a autonomia da escola. A escola deveria ter mais autonomia neste campo, dando como exemplo os blocos de 90 minutos. Neste caso, muitas vezes resultam com umas turmas com outras não, logo a escola seria a entidade indicada para verificar e eficácia da sua aplicação ou não.

Projecto Educativo Sublinha a importância do Projecto Educativo em articulação com a Avaliação Externa, na construção da identidade do Agrupamento. Limita-se a tecer considerações sobre o projecto na totalidade, nomeadamente sobre a sua estrutura exequibilidade

Destacam a importância do Projecto Educativo na supressão dos constrangimentos detectados a nível da Escola

A elaboração do Projecto Educativo, não é um trabalho dos gestores da escola, mas, uma tarefa que diz respeito à comunidade educativa.

Gestão de Recursos Humanos Os critérios devia ser definida internamente, seguindo a lógica do conceito de prestação de contas. Indicou alguns critérios de distribuição de serviço: o perfil do professor, a continuidade do grupo turma, características da turma, entre outros.

Perda de autonomia por parte das escolas "A questão dos novos contratos de prestação de serviços com a nova legislação não favorece o comércio local Eis um exemplo de perda de autonomia por parte da escola!"

Mudanças na escola com a assinatura da Autonomia Cuidado na escolha dos Directores de Turma; constituição de turmas mais pequenas, com base nos critérios para o Ensino Especial; gestão do crédito global com a contratação do professor para fazer a gestão do Magalhães; alguns actos de gestão em função das cláusulas do Contrato de Autonomia.

Regulamento Interno Está a decorrer o trabalho previsto. Algumas das opções, decorrentes da articulação entre este e o Contrato de Autonomia ainda não foram tomadas. As alterações que estão a decorrer são fruto dos normativos legais entretanto publicado. Quanto à sua importância para o processo de autonomia da escola considera que estas ainda não são determinantes.

Organização Pedagógica Não está a ser desenvolvido qualquer trabalho na proposta apresentada no Contrato de Autonomia.

Manutenção da taxa de abandono em zero (a monitorização interna da avaliação, encaminhamento dos alunos de acordo com o seu perfil e uma reflexão interna sobre os benefícios da retenção dos alunos)

Organização Interna Nova estrutura, departamento dos serviços especializados de educação especial, facto esse que motivou alterações ao nível do Conselho Pedagógico. Necessidade de subdividir o conselho de docentes, face à extensão do mesmo ao nível do Agrupamento.

Assembleia da Comunidade Educativa . Com a saída do Decreto-Lei 75/2008, esta unidade de gestão perdeu definitivamente todo o sentido. Novas ofertas formativas com percurso diferente, as quais permitiram a muitos alunos obter uma qualificação e de acordo com os seus interesses.

Currículos·Os cursos oferecidos ao nível do Agrupamento são pensados em função do meio local (empregabilidade local). Trabalho pontual de algumas disciplinas, como é o caso de EMRC e a ligação a uma figura local, São João de Deus.

Projecto Educativo Está a decorrer o processo de monitorização interna dos dados, os quais vão servir de base às opções estratégicas a tomar em sede de Projecto Educativo (articulação com o Contrato de Autonomia) Importância do Projecto Educativo, como meio de resolução dos constrangimentos detectados, logo aponta algumas das medidas tomadas no Agrupamento

Departamentos Curriculares A importância do departamento e dos conselhos de turma, como estruturas de gestão intermédia com competências próprias para resolver os constrangimentos detectados. Salienta os planos de acção definidos pelos respectivos departamentos e o trabalho em parceria implementado.

Gestão dos Tempos Lectivos A escola deve ser responsável pela gestão dos tempos lectivos.

Recursos Humanos Lamenta ainda não estar disponível a possibilidade de contratar directamente o pessoal docente, como aconteceu com as escolas TEIP (cumprimento dos objectivos) Critica o mecanismo de contratação de escola, lembrando alguns constrangimentos vividos.

Conclusões

Procurámos compreender a escola enquanto organização, e encontrar em ambos os agrupamentos pistas que nos permitissem compreender esta realidade, não esquecendo que as organizações para atingirem os objectivos propostos e serem competitivas, adoptam a estrutura tendo em conta o ramo de actuação e as características envolventes.

Começámos a nossa viagem organizacional pelos teorias de Mintzberg, onde identificámos o Vértice Estratégico nas duas organizações em estudo, sendo mais marcante a sua presença no Agrupamento Vertical de Portel. No que concerne à organização estrutural dos dois agrupamentos em estudo, ambos situam no Vértice Estratégico os gestores de topo, Presidente do Conselho Executivo, agora Director, e Assembleia de Escola, agora Conselho Geral. O objectivo dos dois presidentes (actuais directores) é proporcionar a todos os seus colaboradores a confiança necessária à tomada de decisões para que a organização atinja os seus objectivos.

Quanto à Linha Hierárquica Média, os Coordenadores de Departamento, Coordenadores dos Directores de Turma e Coordenadores de Estabelecimento assumem esta posição nas organizações em estudo. No caso de Portel, os departamentos viram a sua importância reforçada, como consequência do processo de monitorização interna. Inicialmente P1 afirmou que a dinâmica da escola deveria ser pautada pela gestão, pois era o único local onde se poderia ter uma visão global da organização. No entanto, face ao processo de reorganização interna do agrupamento, a gestão delegou nos departamentos a capacidade de resolver determinadas situações, como o acompanhamento de alguns casos de disfuncionalidade grave de alguns docentes. Neste caso, a gestão afastou-se deliberadamente da resolução destes problemas atribuindo essa importância aos departamentos

No caso do Agrupamento de Montemor-o-Novo, verificamos que a visão sobre esta estrutura recai sobretudo na questão de proximidade relativamente à base da

estrutura hierárquica da escola. Na segunda entrevista constatamos algumas mudanças, as quais são quase sempre fruto de alterações legislativas, nomeadamente ao nível da constituição do Conselho Pedagógico. No que concerne aos departamentos curriculares, destacou a importância destes na elaboração dos planos de acção destinados a eliminar os constrangimentos detectados no Projecto Educativo.

No que diz respeito ao Centro Operacional, e seguindo as palavras de Mintzberg, focalizámos os docentes como centro da organização, tendo em conta que a sua missão é o futuro dos alunos. Salienta-se a importância desta classe relembrando a importância da sua autonomia enquanto veículo de transmissão de conhecimento e formação

Quanto à Tecnoestrutura, o Conselho Pedagógico é visto, pelos dois entrevistados, como um órgão regulador/organizador do processo ensino-aprendizagem onde têm assento os representantes dos diferentes departamentos.

Procurámos estudar igualmente a organização enquanto metáfora da realidade organizacional, considerámos o paradigma positivista, no qual, como indicámos anteriormente, a organização não representa um fim em si mesma, mas um instrumento, um meio para alcançar um fim. Assim, o Agrupamento de Portel enquadra-se neste campo, uma vez que existe uma divisão de responsabilidades, como constatámos na entrevista final com o transportar de responsabilidades para o nível dos departamentos. A utilização de métodos científicos para determinar a melhor forma de executar as tarefas é uma realidade, e isso traduz-se na monitorização interna que o agrupamento realiza constantemente, procurando aferir os dados de avaliação externa e interna sobre os progressos nas aprendizagens dos alunos, controlando simultaneamente o desempenho do trabalho. O Agrupamento demonstrou preocupação com a selecção dos docentes mais indicados para os diferentes patamares de gestão intermédia existentes na organização.

Quanto ao paradigma biológico - sistémico, parece-nos encontrar também aqui algumas características no Agrupamento Vertical de Portel, onde os cursos CEF e Profissionais são pensados de acordo com as necessidades da comunidade envolvente. Destacamos igualmente o Agrupamento de Montemor-o-Novo, particularmente na articulação entre o currículo e o meio local.

Sobre as organizações como cérebros voltamos a focalizar a nossa atenção no Agrupamento Vertical de Portel, ou seja o seu processo de monitorização interna permite-lhe constituir-se como uma organização que aprende.

Procurámos construir um roteiro da avaliação num contexto internacional e focalizámos a nossa atenção no caso Português, como processo fundamental para a implementação da autonomia das escolas, uma vez o Agrupamento Vertical de Portel fez parte do grupo de escolas piloto, as quais formalizaram os primeiros contratos de autonomia. Assim, no que concerne à análise dos relatórios da avaliação externa, estes permitiram-nos traçar um retrato bastante completo das duas unidades. No caso do Agrupamento Vertical de Portel, o relatório incide sobre a visita inspectiva realizada à unidade em observação, ainda como Agrupamento Horizontal. De salientar a necessidade de articular os procedimentos com a EB 2,3 e uma chamada de atenção para as dificuldades do processo de verticalização, antecipando um pouco as dificuldades que se viriam a verificar. No caso do Agrupamento Vertical de Montemor-o-Novo a maioria dos parâmetros recebeu a classificação de suficiente, sendo de retirar algumas ideias, que passamos a apresentar: a falta de articulação entre os departamentos e os constrangimentos na liderança são uma realidade, facto que é reconhecida pela presidente numa das entrevistas, como podemos constatar; o projecto educativo define metas as quais não são quantificadas, logo esse facto não motiva os docentes a lutar por esses objectivos e a construir uma dinâmica de escola.

Deste modo parece-nos ser de tecer algumas considerações relativamente aos dois Agrupamentos em estudo e face aos objectivos traçados inicialmente. Quais foram os contributos da avaliação externa nestas duas unidades? Em nosso entender os contributos foram muitos e é sobre eles que nos vamos debruçar.

Assim, e começando pelo Agrupamento de Montemor-o-Novo, parece-nos que existe ainda um longo caminho para evoluir. A avaliação externa foi determinante uma vez que motivou um processo de reflexão interna mais acentuado. A elaboração de um relatório da equipa de avaliação interna, foi determinante para ultrapassar alguns constrangimentos e melhorar algumas práticas, nomeadamente a feitura de uma avaliação mais enriquecedora dos resultados académicos dos alunos. Pensamos que a motivação e o empenho do órgão de gestão e dos diferentes actores, a ligação a outras instituições e o clima organizacional favorável constituem evidências do potencial do Agrupamento. Em termos de visão e estratégia, a gestão de topo do Agrupamento pode ser caracterizada como muito cautelosa e cumpridora dos

normativos. Existe motivação e empenho por parte desta estrutura, no entanto eles próprios reconhecem os constrangimentos face à gestão intermédia. A título de sugestão deixamos aqui a proposta de um trabalho de monitorização interna cujo enfoque recaia no fortalecimento das competências das estruturas intermédias, de modo a que estas assumam a importância devida na teia organizacional do agrupamento, constituindo-se como uma equipa de suporte para o desenvolvimento do trabalho do órgão de gestão e ainda como pólo importante na procura da excelência.

Sobre o Agrupamento Vertical de Portel, consideramos que foi fundamental, para o avançar de todo o processo da autonomia, o movimento crítico que se gerou ao nível do Agrupamento Horizontal, a qual acabou por “contaminar” mais tarde a EB 2,3. O processo de avaliação externa acabou por facilitar mais tarde a gestão do agrupamento, após a agregação das duas escolas. A dinâmica da escola, no campo da visão e estratégia, é pautada por uma liderança ambiciosa, que traça objectivos, define metas envolvendo toda a mancha organizacional para o efeito. A motivação e empenho do órgão de gestão é determinante, sendo que a Gestão de Topo transmite-nos essas evidências e, mais ainda, consegue envolver toda a unidade orgânica neste projecto.

Existe uma imagem de agrupamento, com dinâmicas próprias, apesar de alguns constrangimentos ainda latentes. A avaliação externa conduziu o agrupamento a um processo de consciencialização interno sobre as responsabilidades e os deveres perante a comunidade escolar. Os constrangimentos que existiam, após a assinatura do Contrato de Autonomia, e com o cumprimento dos objectivos específicos traçados para o agrupamento, estão a ser diluídos de forma a que as metas contratualizadas sejam cumpridas. O processo de monitorização interna facilita e cria oportunidades para ultrapassar os constrangimentos detectados. Existe um seguimento constante dos alunos facto que é fundamental para um Agrupamento que tem objectivos quantificados, para atingir numa data concreta. O controlo interno permite uma correcção constante das falhas e a reorientação constante dos meios para as necessidades imediatas. A boa articulação que existe entre o Agrupamento e as entidades locais, nomeadamente a Câmara Municipal de Portel. A Câmara trabalha em estreita articulação com o Agrupamento salientando-se entre outros o apoio às actividades realizadas na Biblioteca.

A oferta educativa apresenta respostas para as necessidades locais e procura encontrar seguimento para os seus alunos num contexto futuro. Existe uma

preocupação em preservar a ligação com a comunidade e oferecer soluções para a colmatar eventuais lacunas, a visão da gestão é muito importante para determinar estas ofertas.

Em jeito de conclusão parece-nos ser de afirmar que a avaliação externa trouxe contributos fundamentais aos dois agrupamentos. No caso de Montemor-o-Novo funcionou como motivação para novos caminhos, motivando o agrupamento a crescer enquanto um todo para alcançar o sucesso. Quanto a Portel, a avaliação externa além de ponto de partida facilitou a união de um agrupamento trazendo à luz do dia as virtudes e os constrangimentos até aí sentidos. O caminho é longo mas, a análise dos dados de avaliação interna demonstram que o Agrupamento está na rota certa.

“ Não é o mais forte da espécie que sobrevive, nem o mais inteligente, mas sim aquele que melhor se adapta à mudança.”

Charles Darwin

Ao meu orientador Professor Dr. José Verdasca pelo apoio disponibilizado na realização e conselhos para a realização deste trabalho. Pelo apoio concedido pela Fundação Eugénio de Almeida, uma palavra de agradecimento.

Referências Bibliográficas

- Alves, J. (1993). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*, Cadernos Correio Pedagógico. Porto: Edições ASA.
- Antunes, B. (2007). *Configurações Estruturais da Escola. Conselhos de Turma: um desafio à mudança*, Tese de Mestrado. Évora: Universidade de Évora.
- Azevedo, J. (2002). *Avaliação das Escolas, Consensos e Divergências*, Coleção perspectivas actuais. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, José Maria (2005), *Seminário Avaliação das Escolas – Modelos e Processos (Actas de um Seminário realizado em 13 de Dezembro de 2005)*, Lisboa.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2004). *A Autonomia das Escolas: Uma Ficção Necessária*, Revista Portuguesa de Educação. Braga: Universidade do Minho, pp.49-83
- Barroso, J. (2006). *A Autonomia das Escolas: Retórica, Instrumento e Modo de Regulação da Acção Política*. In *Textos da Conferência Internacional. A Autonomia das Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bilken. & Bogdan, (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caldwell, Brian J., " *Autonomy and Self-Management: Concepts and Evidence*" in *The Principles and Practice of Educational Management* , Edited by Tony Bush and Les Bell, University of Leicester
- Camara, P. B. et al, (2003). *Humanator - Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 4ª Ed.
- Clímaco, M. C. (1992). *Monitorização e práticas da avaliação das escolas*, Série: Desenvolvimento dos Sistemas Educativos. Lisboa: GEP, Ministério da Educação.
- Chiavenato, I. (2005). *Comportamento Organizacional - A Dinâmica do Sucesso das Organizações*. Editora Campus, 2ª edição: Rio de Janeiro: Editora Elsevier.

- Comissão Europeia, Eurydice (2004), *L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe*, Bruxelas: Eurydice.
- Costa, J. (1991). *Gestão Escolar, Participação, Autonomia – Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Dias, et al. (1998). *Autonomia das Escolas Um Desafio*. Lisboa: Porto Editora.
- Drucker, P. (2008), *Management Revised Edition*, Collins, New York.
- Formosinho, João, Fernando, Fernando Ilídio&Machado, Joaquim (2000), *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições Asa
- LEITE, C. (2000). "A figura do 'amigo crítico no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes", *Actas do 5º Congresso da SPCE*
- Lima, Licínio C. (1998) *A Administração do Sistema Educativo e das Escolas (1986/1996)* in AAVV *A evolução do Sistema Educativo e o Prodep, Estudos Temáticos*, vol I. Lisboa: DAPP ME pp- 15-95.
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M. (1997). *Projecto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar. Guia Prático de Auto-avaliação*. Bruxelas: Comissão Europeia (consultada a versão portuguesa de José Borges Palma – IIE).
- Mintzberg, H. (2004). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Edições D. Quixote, 4ª edição.
- Moreira, M. C. (2005). *Avaliação Institucional Escolar: um estudo exploratório de uma experiência*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Quivy & Campenhoudt (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva
- Tuckman, W. B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*, 2º edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Avaliação do processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula sob a ótica da psicopedagogia: estudo de caso

Liege Vieira– Universidade de Évora
morhyvieira@yahoo.com.br

Jorge Bonito – Universidade de Évora
jbonito@uevora.pt

Este trabalho tem por objetivo demonstrar o posicionamento de professores e alunos relativamente ao processo de construção do conhecimento numa turma de 5ª série, que apresenta dificuldades específicas de ensino e de aprendizagem, numa escola pública de ensino fundamental, na região metropolitana de Belém, no Estado do Pará no Brasil. É um estudo de caso único desenvolvido no âmbito da metodologia quanti-quali de pesquisa educacional. A investigação pautou-se pelas análises fenomenológica e estrutural da interação em sala de aula, sob a ótica da avaliação psicopedagógica do fenómeno educativo, particularmente o tipo de relações que se estabelecem entre docentes e discentes, tendo em vista a presença inalienável da subjetividade humana no contorno das interações educacionais. Os resultados obtidos evidenciam a singularidade da construção do conhecimento em relação a subjetividade dos sujeitos envolvidos, as implicações político-pedagógicas, curriculares e conceituais, mescladas à complexidade da prática educativa.

Palavras-chave: conhecimento; subjetividade; ensino e aprendizagem.

Introdução

A complexidade do ato pedagógico caracteriza-se pela multiplicidade de fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem, dentre os quais se destaca com significativa evidência a subjetividade, presente nas relações inter e intra-pessoais e que dá contorno às interações estabelecidas entre os sujeitos que constituem o processo pedagógico no contexto escolar. Estudos desenvolvidos na área psicopedagógica revelam que situações de fracasso escolar podem estar relacionadas aos posicionamentos subjetivos adotados por professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Esse indicativo demonstra que tanto a ação do professor como a do aluno são, indiscutivelmente, permeadas de significados subjetivos e que os conteúdos que embasam as modalidades de ensino e aprendizagem expressam como as relações interpessoais condensam os comportamentos que se conectam à ação pedagógica.

No comportamento humano, a subjetividade pode ser compreendida como o contraponto da objetividade. Ela é o que o mundo interior instaura nos sujeitos, por vezes, para se contrapor à realidade, como forma de se defender das imposições culturais, e se manifesta de múltiplas maneiras no cotidiano escolar, dando contorno às relações vivenciadas em sala de aula, possibilitando o estabelecimento de elos ou de barreiras nos modos de interação.

Perante essa evidência, desenvolveu-se um estudo de caso pioneiro numa turma de 5ª série, de uma escola pública de ensino fundamental em Belém do Pará, Brasil, para investigar como docentes e discentes expressam sua subjetividade, no processo de construção do conhecimento, na relação que entretêm em sala de aula, com o intuito de verificar a forma como seus posicionamentos se conectam às situações de ensino e aprendizagem mantidas no contexto pedagógico. A realidade circunstancial do contexto da pesquisa se caracterizou pelas especificidades da turma escolhida, posto que essa apresenta uma conjuntura diversificada e complexa, em termos de desigualdade sócio-econômica dos alunos, defasagem idade-série, dificuldades e problemas de aprendizagem e deficiências orgânicas de três alunos, no âmbito da surdez e do déficit intelectual.

Os professores do quadro docente possuem formação de graduação e/ou pós-graduação em nível de especialização. A escola dispõe da orientação de um Plano

Gestor da Secretaria de Estado de Educação, fundamentado nos princípios básicos de cidadania, desenvolvimento humano e inclusão social, o qual orienta as bases de construção do projeto pedagógico da Instituição. Não obstante esses aspectos norteadores, há incongruência entre o que prevê o projeto e a realidade identificada (com a não-aprendizagem de alguns alunos) na turma, o que sugere que as defasagens existentes contracenam com as questões macro-estruturais e podem estar sendo potencializadas pela forma de interação efetivada entre professores e alunos em sala de aula.

Essa constatação leva a uma suposição primordial de que não é exclusivamente a implantação de um projeto curricular firmado em bases progressistas que garante a aprendizagem de todos os alunos em sala de aula. Existem questões múltiplas e específicas afetas ao processo de ensino e de aprendizagem que influenciam diretamente o sujeito que aprende e o sujeito que ensina, e que podem estar atreladas à forma como a subjetividade de cada sujeito se configura na construção do conhecimento, na relação professor e aluno. A fundamentação teórica adotada para analisar o fenômeno do ensino e aprendizagem na relação em sala de aula, teve como base os pressupostos sistêmicos da psicopedagogia, ancorados nos conceitos de Fernández (2001), Maturana (1998, 2001), Assmann (1998), Sisto (1996), Cavicchia (1996) Monero e Solé (2000). No que concerne ao método de estudo referente ao posicionamentos expressos e às interações vivenciadas no espaço físico e temporal da escola, foram adotados os estudos de Bicudo (2000), Merleau-Ponty (2006) e Bardin (1977) referentes à dinâmica interpessoal e à semântica dos discursos que embasam a visão de conhecimento em sala de aula.

Bicudo (2000) destaca que a percepção geral dos fatos no mundo se constitui do pano de fundo das ações que os sujeitos significam em seu espaço vivencial. Sua análise se fundamenta na visão fenomenológica, evocada por Merleau-Ponty (2006). Estes dois autores refletem que o entendimento que se tem sobre percepção e espaço não é dado *a priori* aos sujeitos da aprendizagem. As inserções das pessoas nos diversos espaços do mundo, que dão origem aos processos de conhecimento, se compõem por meio das vivências, que constituem o sentido das coisas, de forma contínua, volátil e organizada, dentro da desordem dos próprios fatos da cotidianidade. Merleau-Ponty (2006) refere que como "corpo" estamos situados onde temos "algo a fazer" (p. 336). Considera que todo corpo que ocupa um espaço tem uma intencionalidade de buscar integrar-se ao ambiente, sugerindo uma fusão permeável entre o meio espacial e o

movimento corpóreo, que possibilita ao sujeito empoderar-se subjetivamente de suas ações, no sentido de interligá-las ao poder que o próprio espaço lhe confere.

Meu corpo tem poder sobre o mundo quando minha percepção me oferece um espetáculo tão variado e tão claramente articulado quanto possível e quando minhas intenções motoras, desdobrando-se, recebem do mundo as respostas que esperam. Esse máximo de nitidez na percepção e na ação define um solo perceptivo, um fundo de minha vida, um ambiente geral para a coexistência de meu corpo e do mundo. (*idem*, p. 336)

Nessa perspectiva de construção do conhecimento é que foram situadas as concepções de interação do sujeito com o espaço escolar, considerando que a noção de espaço escolar, como ambiente de construção de conhecimento, só se configura na medida em que alunos e professores se encontrem autorizados e legitimados a vivenciarem seus pensamentos, atos e valores, a partir da percepção de que, como sujeitos, suas intenções terão “forma” e “lugar” naquele ambiente.

No âmbito das relações de ensino e aprendizagem, os pressupostos psicopedagógicos fundamentaram a análise do fenômeno da aprendizagem em seu foco de atuação, enfatizando os fatores que sobre ela incidem para configurar a qualidade do processo estabelecido entre sujeito e conhecimento. O objeto de estudo da psicopedagogia é o fenômeno da aprendizagem, como ele se processa, que impedimentos não o favorecem, que relações/interações o sujeito e o objeto estabelecem no ato do aprender. A psicopedagogia utiliza os aportes teóricos de outras ciências para interpretar os fenômenos que ocorrem no processo de construção de conhecimento, visando uma intervenção sistemática que pode ser feita no âmbito da instituição escolar ou da clínica terapêutica, conforme o caso.

A ação psicopedagógica, ancorada na concepção teórica que a fundamenta, pode ter caráter preventivo ou terapêutico. A atuação preventiva ocorre no âmbito institucional e tem como princípio compreender como se desenvolve o fenômeno da aprendizagem na instituição escolar para prevenir possíveis dificuldades de aprendizagem ao longo do ensino. Fernández (2001) observa que a principal distinção feita à psicopedagogia clínica refere-se a como serão trabalhados os diagnósticos apresentados pelos sujeitos. Segundo esta autora, a psicopedagogia clínica deve se diferenciar da psicopedagogia institucional não pelo caráter da reeducação ou correção da dificuldade, mas por colocar-se à disposição de uma escuta que decifre as múltiplas relações que o sujeito mantém e que incidem sobre o não-aprender. A autora destaca, ainda, que a

intervenção clínica não se aplica à todas as situações de problemas de aprendizagem, pois, muitas vezes, a dificuldade ou os transtornos “reativos” são potencializados pela escola na proporção em que esta atua desconsiderando necessidades específicas de seu alunado.

Nesses casos, ocorre o que denominamos de “fracasso escolar”, o qual consiste na incapacidade demonstrada pela instituição em despertar no aluno o desenvolvimento de novas ferramentas que o ajudem a consolidar a construção do conhecimento. No contexto escolar, uma análise psicopedagógica das relações de ensino e aprendizagem tem que considerar todos os âmbitos, desde a compreensão da conjuntura sistêmica das bases a que está submetido seu projeto curricular até às relações interpessoais e subjetivas estabelecidas pelos sujeitos que constituem a ação educativa. Esta é a tônica dos estudos indicados por Romero (1995), Fernández (2001), Monero e Solé (2000), Melo (2002), Vasconcelos (2002) e Guimarães (2004).

O estudo

A pesquisa, neste estudo de caso, inicialmente buscou reconhecer a dinâmica pedagógica da escola em quem estava inserida a turma de 5ª série, para conectar o contexto da sala de aula à sua conjuntura mais ampla, em relação aos aspectos filosóficos e curriculares que lhes respaldam a prática, de modo a evitar uma leitura minimalista da realidade circunstancial do estudo. A pesquisa não intencionou proceder um julgamento de valor acerca das posturas evidenciadas, mas sim realizar uma análise dos posicionamentos que expressam as concepções presentes nas relações pedagógicas, com o intuito de trazer à baila as dimensões humanas que concorrem para este fazer.

Questões de Investigação

Nesse percurso investigativo, elegeu-se questionar os significados atribuídos ao processo de construção de conhecimento, no contexto de ensino e aprendizagem; as percepções que os docentes possuem sobre as especificidades da turma; os procedimentos de ensino que adotam; a importância que os alunos atribuem à escola; o valor que concedem aos conhecimentos adquiridos em sala; a percepção que têm

sobre a relação interpessoal com os professores, enfim, buscou-se perceber os nexos desses posicionamentos em relação ao que não está implícito nas interações estabelecidas entre professor, aluno, escola e conhecimento.

Método

Como base de investigação empírica, o estudo de caso privilegiou a perspectiva metodológica quanti-qualitativa. Fundamentou-se no cotidiano dos sujeitos para compreender as idiosincrasias da expressão humana configuradas nos posicionamentos de professores e alunos acerca da construção do conhecimento no contexto da sala de aula, visando conhecer, interpretar e apreender as subjetividades presentes nas visões destacadas. Não intencionou firmar uma generalização estatística por amostragem, mas apresentar uma leitura das relações e circunstâncias específicas do contexto de sala de aula, o qual não é passível de ser configurado exclusivamente por dados de mensuração estatística.

Participaram do levantamento de dados 9 professores e 36 alunos, sendo que, desses últimos, apenas 24 se dispuseram a responder efetivamente aos instrumentos de pesquisa selecionados para o estudo. Para levantamento dos dados e mediação com os sujeitos da pesquisa, foram adotadas as técnicas de análise documental, observação participante, entrevista semi-estruturada e discussão grupal.

A metodologia de investigação quantitativa foi desenvolvida por meio do estudo estatístico descritivo simples e representada por gráfico de barras, visando a análise dos dados coletados com relação ao número de ocorrências evidenciadas nas categorias levantadas.

No que diz respeito ao tratamento qualitativo dos dados coletados, a investigação adotou o posicionamento de Bardin (1977) referente ao método de análise de conteúdo semântico, e Bicudo (2000), no que diz respeito à perspectiva de descrição e condensação da realidade, percebida a partir de sua multiplicidade histórica, por meio da visão fenomenológica estrutural e o método de análise ideográfica e nomotética dos posicionamentos proferidos. No âmbito da dimensão fenomenológica estrutural, a análise do conteúdo dos discursos vai além da descrição das falas e evidencia a percepção própria e contextualizada dos sujeitos. Se propôs a interrogar sobre o que revelam os discursos e os sentidos presentes em cada expressão, na descrição dos

registros e na codificação dos termos inferidos, fazendo vir à tona as redes de relações nas quais os discursos estão imiscuídos historicamente.

Nesse contexto os posicionamentos expressos foram descritos e dispostos em uma matriz contendo o recorte das falas proferidas com relação à proposição interrogativa do tema, juntamente com as unidades de significado emergida do discurso e as assertivas articuladas e condensadas a partir dos aspectos significativos levantados. Esse processo analítico gerou a interpretação de “categorias abertas”, que conduziram às interpretações analíticas que foram abstraídas da investigação. Percebeu-se que essa metodologia de análise, não obstante possibilitar uma apreciação detalhada dos discursos, tem suas limitações e, ao uniformizar categorias, restringe significados que são densos, expressos no contexto do discurso do sujeito, mas que podem ser diluídos no processo de análise nomotética.

Os posicionamentos dos nove professores foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada e categorizados conforme os temas que emergiram do contexto da investigação. A entrevista individual foi aplicada a 14 alunos (39% do total da turma). O questionário e a entrevista na discussão de grupos tiveram a participação de 24 alunos, 67% do total da turma.

O questionário, com questões abertas e específicas, foi aplicado no contexto de sala de aula a 24 alunos, após a adoção da estratégia de apresentação da história sobre “As meninas lobas”, referindo a importância das relações sociais no percurso da humanidade. Esse procedimento não fez parte do projeto inicial da pesquisa e foi utilizado como alternativa para mediar a interação dialógica face à atitude de evitação dos alunos no momento em que foram convidados a realizarem a entrevista individual. Os dados dos questionários foram preenchidos e subsidiaram a análise de distribuição de frequência, referente ao desempenho dos alunos nas disciplinas, tomando como referência seus interesses e identificações.

Principais resultados

As categorias temáticas que emergiram do estudo expressam a subjetividade presente no contexto de sala de aula e os resultados são representativos do cotidiano escolar. Eles demonstram os desafios inerentes à complexidade de deflagrar o ensino e a aprendizagem na diversidade biofísica, psíquica e sócio-histórica que encerra os sujeitos em sua humanidade, independente do papel que exercem em sala de aula.

As descrições e inferências realizadas caracterizaram-se por destacar os posicionamentos dos professores e alunos referentes aos três itens abaixo descritos, a partir das categorias de análise emergidas na pesquisa:

- a) ao significado atribuído ao processo de construção do conhecimento em sala de aula;
- b) as concepções que fundamentam a relação interacional no processo de ensino e aprendizagem; e
- c) a importância e a finalidade do conhecimento adquirido na escola.

As categorias temáticas descritas estatisticamente, encontram-se a seguir representadas em gráficos de barras, demonstrando os nexos dos posicionamentos investigados, referentes ao ato final da prática pedagógica: os resultados da aprendizagem. Os percentuais descritos deixam margem para outras inferências, em direção à construção do conhecimento e à qualificação dos sujeitos na trajetória do ensino e aprendizagem.

Configuração final do processo de ensino e aprendizagem no contexto da turma de 5ª série

Considerando como 100% o total de 36 alunos, 53% da turma obteve aprovação comparado à 47% que obteve nível de aproveitamento abaixo da média, dos quais 8% foram reprovados, 11%, promovidos com pendência em uma disciplina e 28% desistiram dos estudos no percurso do ano letivo (Figura 1). Esses valores refletem às circunstâncias adversas do processo de enturmação e dificuldades pedagógicas, operacionais e subjetivas de contracenar com a diversidade presente na turma.

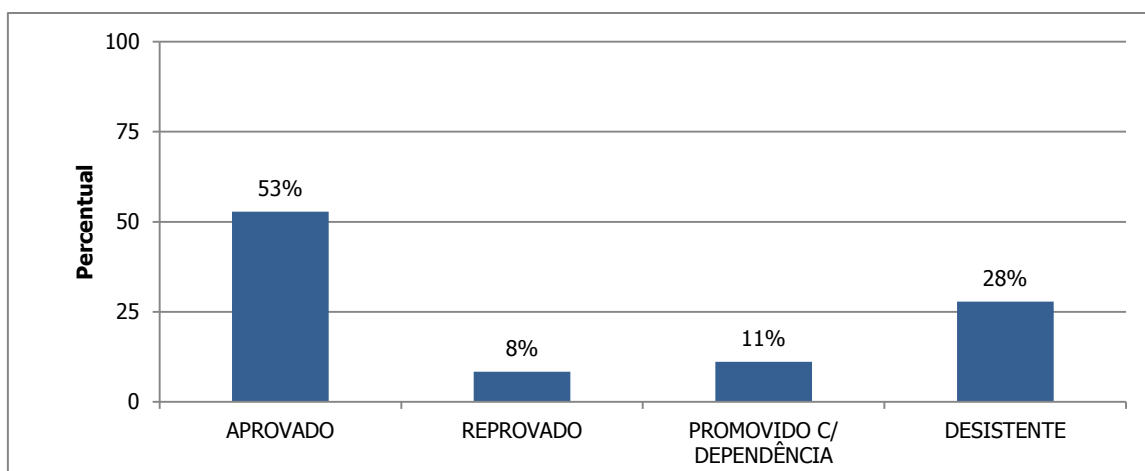


Figura 1. Distribuição dos alunos por número de aprovados, reprovados, desistentes e promovidos à 6ª série com dependência. Fonte: Vieira (2011).

Nível de aprovação por disciplina

As notas dos alunos obtidas por disciplina corresponderam às médias de 8,21 em Educação Artística (EDU. ART); 8,04 em Educação Religiosa (EDU. REL); 6,73 em Educação Física (EDU. FIS); 6,58 em Estudos Amazônicos (EST. AMAZ); 6,49 em Língua Portuguesa (LIN. POR); 6,37 em Ciências Físicas e Biológicas (CFB); 5,98 em Geografia (GEO); 5,74 em Matemática (MAT); 5,70 em Inglês (ING) e 5,71 em História (HIS). As três médias mais altas – Educação Artística, Educação Religiosa E Educação Física – não correspondem às disciplinas de maior interesse dos alunos e nem são ministradas pelos professores com os quais eles mais se identificam. A nota mais baixa foi em História (Figura 2).

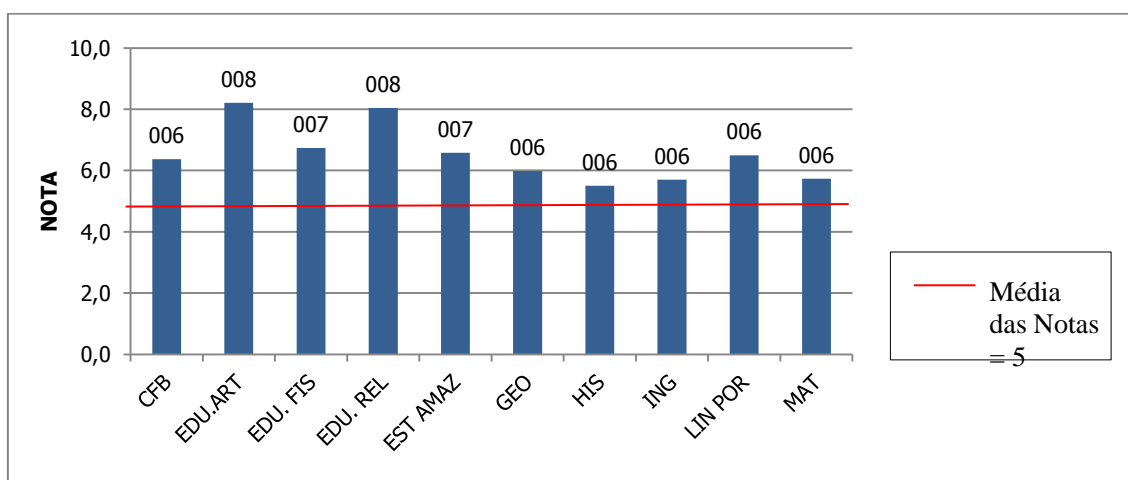


Figura 2. Distribuição dos alunos por média de notas obtidas nas disciplinas. Fonte: Vieira (2011).

Não houve menção ao professor de história no levantamento de interesse, o que, para os alunos, denotou uma invisibilidade dessa área do saber e de seu profissional, coincidindo com as notas mais baixas obtidas. Desse estudo específico pode-se inferir que o nível de aprendizagem nas matérias com maiores médias não está relacionado ao índice de identificação dos alunos com o professor ou sua disciplina. No entanto, o baixo rendimento da aprendizagem em História, registrado pelos alunos, ocorreu paralelamente à invisibilidade atribuída à disciplina e ao seu professor, resultando em inferir que, para a ocorrência do processo de aprendizagem, não se fez necessário haver identificação dos alunos com o objeto do conhecimento e seu mediador, mas, no contrário, a falta de identificação e a invisibilidade desses denotaram resultados de aprendizagens negativos, aqui analisados especificamente.

Identificação dos alunos com as disciplinas

A identificação com as disciplinas corresponde aos percentuais de preferência dos alunos, com uma média de 23% para Matemática, Geografia e Português; 14 % para Artes, 9% para Inglês, 5% para Estudos Amazônicos, e 2% para Religião e Educação Física. Percebe-se, que a identificação com a disciplina teve relação direta com a identificação do aluno com o professor, e vice-versa, conforme é demonstrado na Figura 3.

A seguir, constata-se que não é considerada pelos alunos a dificuldade que eles apresentam com relação aos conteúdos das disciplinas, que colabora para que eles estabeleçam sua identificação com essa, mas a empatia mútua na relação vivenciada com o professor da matéria. Pode-se observar esse aspecto avaliando-se que as notas obtidas nas três disciplinas preferenciais (Matemática 5,74; Geografia, 5,98 e Português 6,49) não corresponde às maiores médias (gráfico estatístico 2), o que demonstra que, independente da dificuldade que os alunos apresentem na matéria, eles podem buscar possibilidades de identificação com o assunto, dependendo da relação que estabeleçam com o professor da disciplina.

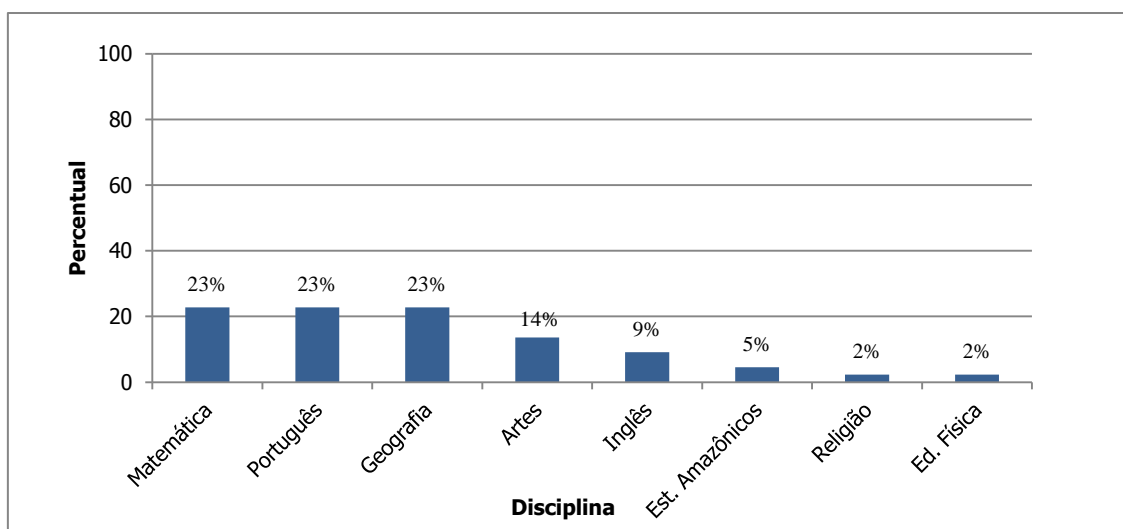


Figura 3. Distribuição dos alunos por identificação com as disciplinas cursadas. Fonte: Vieira (2011).

As disciplinas nas quais os alunos não demonstraram identificação com o professor (Religião, Estudos Amazônicos e CFB), mas nas quais não tiveram dificuldade de aprendizagem, o grau de identificação com o docente não alterou negativamente os resultados da aprendizagem.

Identificação dos alunos com os professores

Os professores com os quais os alunos mais se identificam correspondem aos docentes das disciplinas de Matemática – P9 – 35%, Geografia – P1- 20%, Português – P5 – 18% e Arte – P7 – 12%. Os demais obtiveram percentuais bem insignificantes no computo geral da turma: Inglês – P7 – 6%, Estudos Amazônicos – P2 – 6%, Educação Física – P10 – 2% e CFB – P3 – 2%. Percebe-se que a indicação dos quatro melhores professores está no espectro das melhores disciplinas, confirmando que a interação estabelecida entre esses profissionais e a turma contribui para uma aceitação mútua, mesmo que persistam dificuldades na aprendizagem, a exemplo da disciplina Matemática, na qual os alunos tiveram notas menores do que em Religião e Estudos Amazônicos, disciplinas nas quais não demonstraram afinidade com os professores (Figura 4).

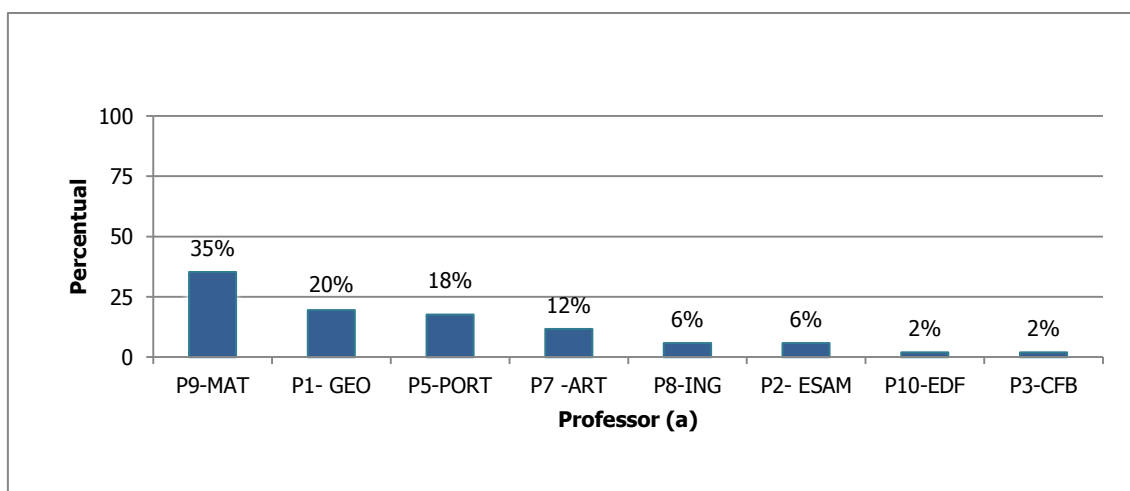


Figura 4. Distribuição dos alunos por identificação com os professores. Fonte: Vieira (2011).

Significação atribuída pelos alunos à escola

Preponderou, na distribuição de frequência, a visão de que a escola “não tem significado de aprendizagem” para 46% dos discentes. 25% dos alunos indicaram a escola como “local de mobilidade social”, 21% situaram-na como “local para aprendizado” e 8% enquadraram-na como “local de encontro”. Estes dados referentes à descaracterização da escola como local de aprendizagem coincidem com o percentual de alunos que não obtiveram aprovação efetiva (Figura 1). Somando-se os índices dos alunos reprovados, aprovados com dependência e desistentes, tem-se um total de 47% de alunos que se apresentam desfocados do significado da escola como local de ensino e aprendizagem (Figura 5).

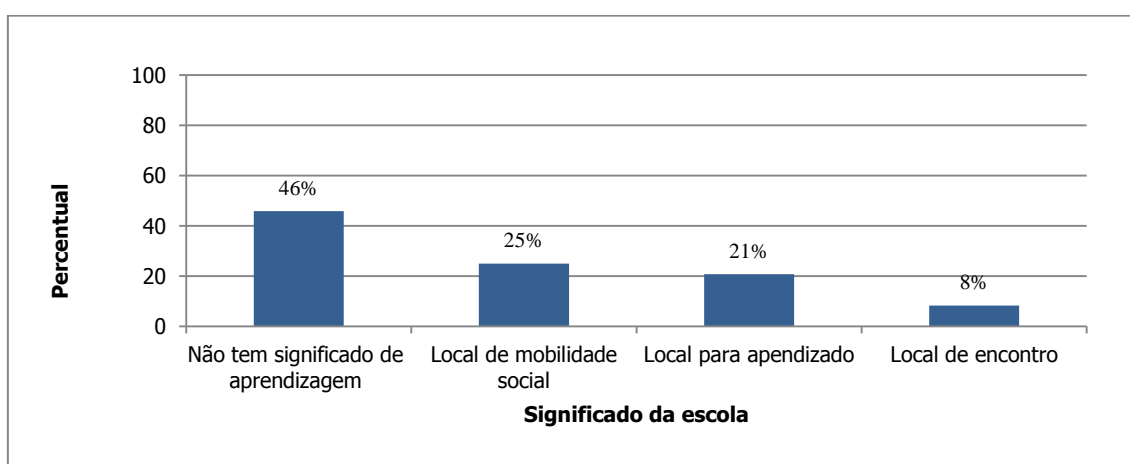


Figura 5. Distribuição dos alunos conforme categorias relativas aos significados atribuídos à escola. Fonte: Vieira (2011).

Significação atribuída pelos alunos ao conhecimento na escola

Os significados atribuídos à importância dos conhecimentos adquiridos na escola mostram que 38% dos alunos consideram que o conhecimento “não tem significado”, 29% mostram que os conhecimentos servem para “aprendizagem”, 21% mostram que servem apenas para “obtenção de pontuação na prova” e 13% mostram que servem “para terem uma profissão”.

Esses indicativos são reveladores de três aspectos proeminentes desconsiderados pela escola, no que diz respeito à construção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem: o primeiro faz referência à negação do aluno em sua diversidade bio-psíquica-sócio-cultural; o segundo evidencia que o conhecimento escolar está desvinculado da necessidade vivencial dos alunos e o terceiro indica que a relação interpessoal é um fator descaracterizado na construção dos significados de aprendizagens.

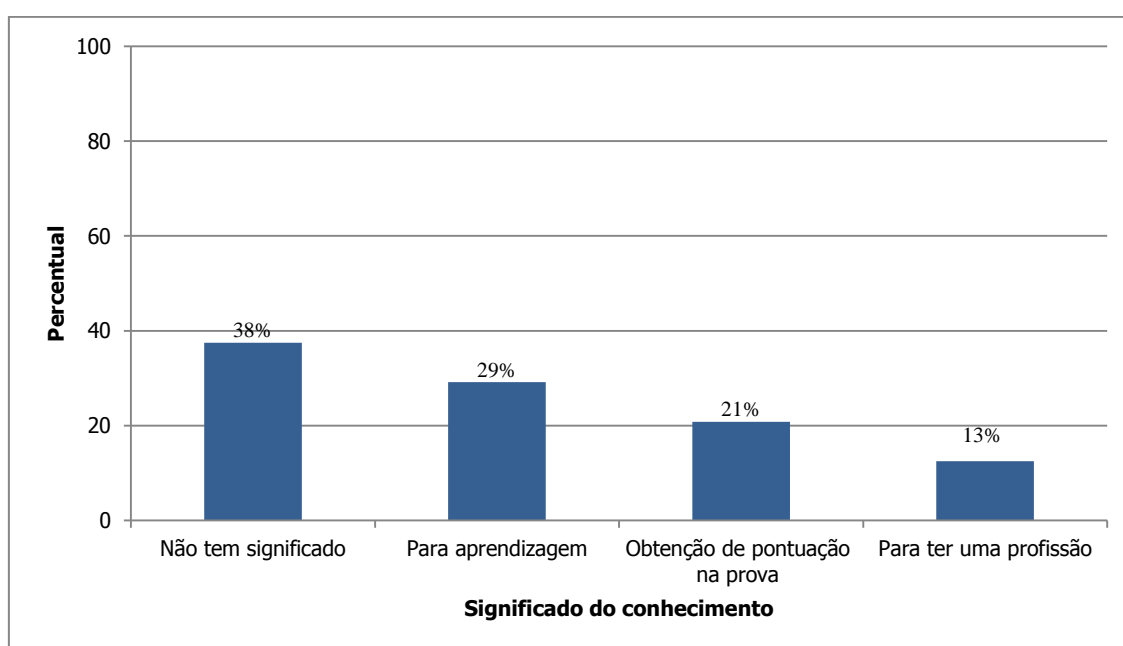


Figura 6. Significado atribuído ao conhecimento. Fonte: Vieira (2011).

Percepção dos alunos diante das especificidades relacionais dos professores

Os índices de posicionamentos dos alunos, concernentes à percepção que possuem dos professores em sala de aula, que identificam atitudes docentes como dialógicas é de 26%; grosseiras, 26%; pouco rígidas 17%; desrespeitosas, 15%; pouco educativas

10% e estressadas, 6%. Os referidos índices mostram que parte do insucesso e evasão dos alunos, nesse percurso escolar, pode estar sendo motivada, em alguma proporção, pela forma como os alunos percebem a interação relacional estabelecida com os professores no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula (Figura 7).

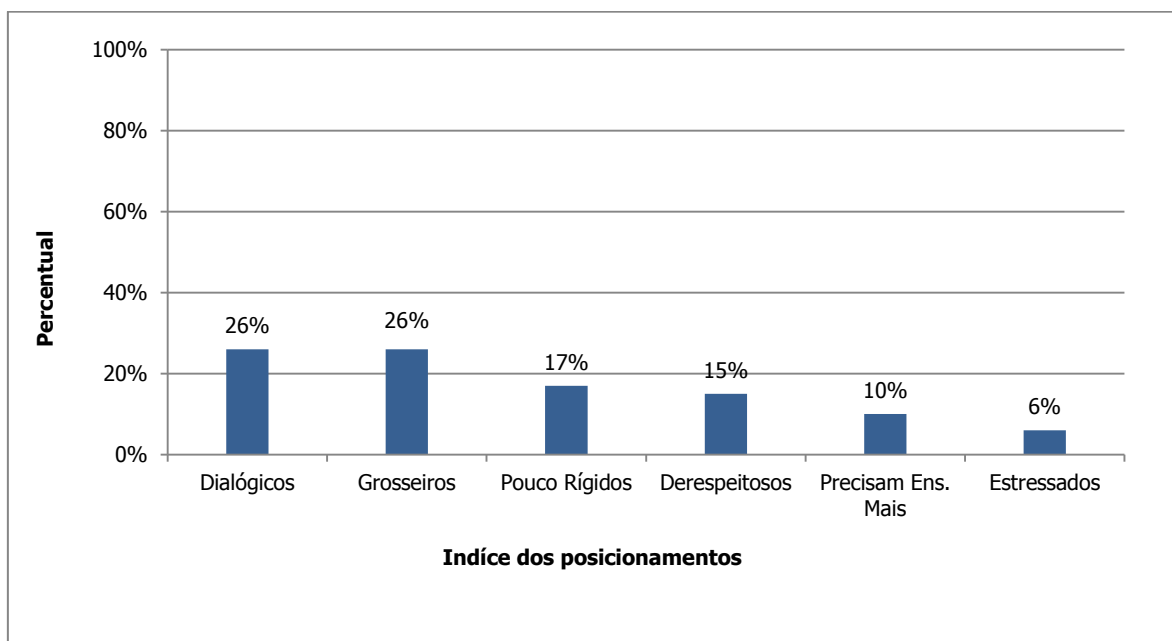
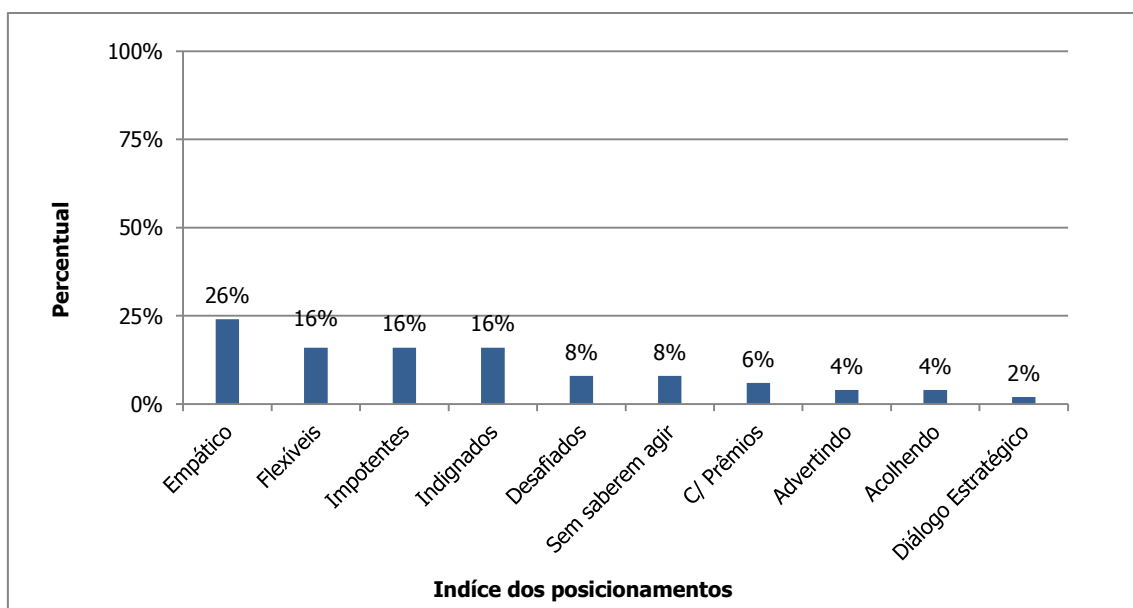


Figura 7. Percepção dos alunos diante das especificidades relacionais dos professores – resultado da análise nomotética. Fonte: Vieira (2011).

Posicionamento dos professores diante das especificidades da turma 501

Os índices referentes ao modo como os docentes percebem suas atitudes, diante das especificidades da turma, identificando posicionamentos de empatia é de 26%; flexibilidade, 26%; impotência, 16%, indignação, 16%; desafio, 8%, não saber agir, 8%; adoção de prêmios, 6%; advertência, 4%, acolhimento, 4% e diálogo estratégico, 2% (Figura 8).



Fonte: Elaborado por Liege Morhy Vieira, 2010.

Figura 8. Posicionamento dos professores diante das especificidades da turma 501 – resultado da análise nomotética. Fonte: Vieira (2011).

Os posicionamentos denotam que as estratégias didáticas adotadas não estão permitindo que os alunos percebam a finalidade e a responsabilidade de seus papéis como alunos, dificuldade que pode contribuir para acirrar as atitudes de resistência, por parte dos alunos, e de sentimentos de impotência, por parte dos professores, gerando desproporções entre os posicionamentos que manifestam com relação à intencionalidade do que buscam em suas ações. Esses aspectos, subjetivados por preconceitos, tendem a formar barreiras defensivas na interação em sala de aula, que descaracterizam as necessidades individuais dos sujeitos e intensificam-se nas dificuldades de ensino e aprendizagem, na complexidade da escola e na complexidade pessoal de cada um, vivificadas nos papéis que desempenham.

Posicionamento dos professores diante do processo de construção do conhecimento em sala de aula

Os posicionamentos dos professores, a respeito do processo de construção de conhecimento em sala de aula, que situam a visão do conhecimento em sua vertente instrumental é de 26%; os que situam a visão do conhecimento como construção

social, 16%, o conhecimento como mobilização interna, 19% e o conhecimento como mobilização externa, 14% (Figura 9).

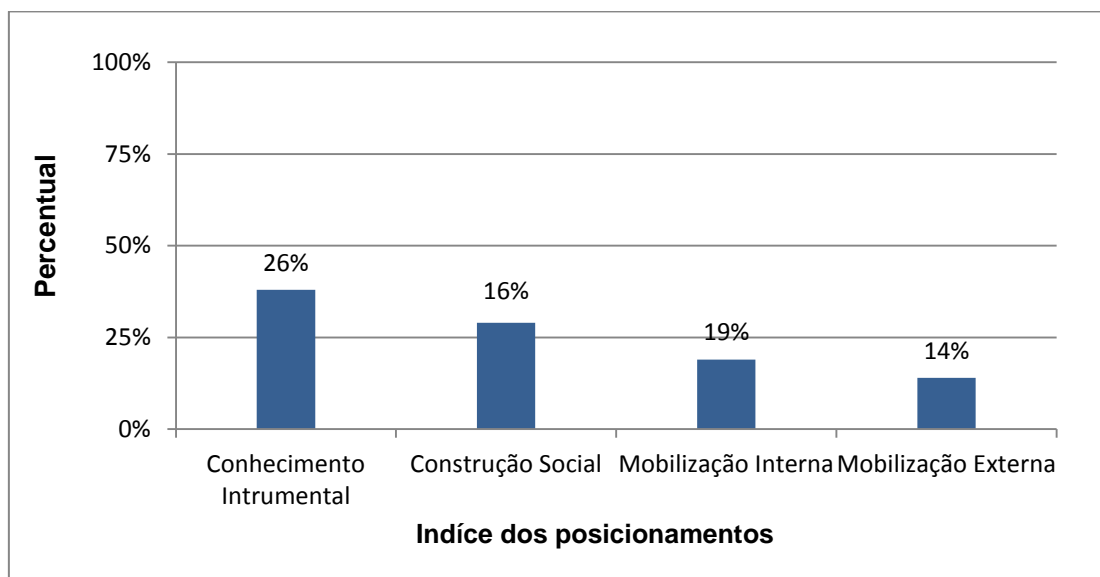


Figura 9. Posicionamento dos professores diante do processo de construção do conhecimento em sala de aula. Fonte: Vieira (2011).

Os posicionamentos docentes mostram a teia de significados subjetivos que caracterizam seus conceitos sobre a natureza do conhecimento, ao mesmo tempo em que demonstram que suas percepções sobre a construção desse conhecimento podem interferir na forma como instauram o processo relacional com os alunos, visto que as formulações conceituais que fundamentam suas visões docentes sobre a construção do conhecimento podem estar na base do processo condutor do ensino e da aprendizagem em sala de aula.

Os conceitos acerca de como se desenvolvem as práticas de ensino em sala de aula podem constituir o cerne das reflexões que norteiam a ação docente, no que se refere ao raciocínio que adotam para planejar sua forma de interação, justificar seus posicionamentos, definir expectativas, vivenciar confrontos e avaliar possibilidades de ensino e aprendizagem dos alunos na mediação. A compreensão dos professores atribui preponderância ao conhecimento vivenciado em sala de aula como meio de instrumentalizar os alunos para utilizarem os conteúdos apreendidos em sua vida prática; uma visão favorável, sob o ponto de vista do desenvolvimento de competências e habilidades instrumentais, mas, considerando o contexto da turma,

essa visão pode não corresponder às necessidades individuais dos alunos no que se refere às suas demandas emocionais, perceptivas e relacionais, parte do processo de desenvolvimento, dentro da realidade sócio-histórica em que estão inseridos.

Ao mesmo tempo, os posicionamentos dos docentes indica a expectativa de obter da escola sustentáculo infraestrutural e curricular para suprir as necessidades durante as aulas, em seus elementos conceituais, formativos e práticos. Essas evidências assumem proporções subjetivas nos resultados de ensino e de aprendizagem, que podem ser passíveis de concorrer também para a evasão e baixo rendimento escolar, gerando um ciclo de reflexões e ações “estanques” na dinâmica interacional de sala de aula, o qual se reedita mediante as insatisfações cotidianas dos professores e alunos (Tabela 1).

Tabela 1

Síntese geral dos resultados obtidos nas categorias de análise investigadas.

Categoria de análise	Resultados Observados
O contexto do projeto pedagógico da escola	O projeto pedagógico não apresentou proposições de um planejamento educacional integrado, que possibilitasse ações articuladas entre o coletivo da escola.
Nível do rendimento da turma	O baixo rendimento no nível de aprovação da turma (53%) não foi gerado, exclusivamente, pelas dificuldades cognitivas, sócio-econômicas ou emocional dos alunos, mas pela fragilidade das relações administrativo-pedagógicas que afetam escola, alunos e docentes em suas múltiplas dimensões: política, infraestrutural e interacional.
Nível de aprovação por disciplinas	O nível de rendimento não foi determinado pelo índice de identificação dos alunos com os professores ou com sua disciplina, mas fatores intrapessoais, subjetivos, influenciaram no resultado final de cada aluno.
Identificação dos alunos com as disciplinas cursadas	A identificação dos alunos com uma dada disciplina teve relação direta com a identificação desse aluno com o professor e vice-versa – a interação contribuiu para aceitação mútua. Contudo, a não-identificação dos alunos com seu professor não determinou os resultados positivos

	de seu rendimento.
Identificação dos alunos com os professores	A identificação dos alunos com o professor de uma disciplina, com baixo nível de identificação para a turma, pôde ressignificar as dificuldades apresentadas pelos alunos na disciplina específica, mesmo que o grupo não tenha alcançado os maiores níveis de rendimento nessa área.
Significação atribuída à escola	Os alunos não atribuíram valor à importância e à finalidade social da escola em seus percursos de vida.
Significação atribuída aos conhecimentos adquiridos na escola	O conhecimento adquirido na escola está desvinculado da realidade dos discentes.
Posicionamento dos alunos diante das especificidades relacionais dos professores com a turma	Os docentes, ao mesmo tempo em que dialogam, são "estressados" e não definem posicionamentos disciplinares. Não há registro de investimento nas estratégias de relações interpessoais em sala de aula, por parte dos docentes.
Posicionamento dos docentes diante da especificidade da turma	Os docentes não identificam, em si mesmos, em quais aspectos as questões subjetivas do processo empático lhes impõem "limites e possibilidades", com relação ao planejamento de aula, à realidade dos alunos e às intervenções pedagógicas.
Posicionamento dos docentes diante da construção do conhecimento.	A representação do processo de construção do conhecimento, atrelada à questão sócio-econômica dos alunos e à visão instrumental do conhecimento como conteúdo disciplinar, cristaliza a percepção dos professores e dificulta o investimento profissional em buscar novas estratégias de interação, aspecto que denota a influência da visão subjetiva nessas relações.

Comentários conclusivos

O contexto da pesquisa instituiu a sala de aula como cenário real e sócio-histórico, submetido às questões subjacentes ao ambiente escolar, o que suscita tantas outras questões subjetivas relacionadas ao processo pedagógico mais amplo: a política educacional de toda um sistema de ensino. Deste modo, a sala de aula, como berço de análise, configurou-se subjetiva, ela própria, em suas questões afetadas ao processo político e pedagógico que lhe norteia o currículo e lhe deflagra a prática docente. No universo dessa prática encontram-se entremeadas as relações interpessoais, marcadas pelos registros do tempo histórico, que são a própria história dos homens, da educação e da ciência. Esse é o universo real da prática docente que o estudo de caso desvela, a confluência de todos os percursos que interferem na prática pedagógica.

Desse pressuposto, pôde-se destacar, nesta pesquisa, duas condições da subjetividade humana que influenciaram no percurso dos resultados do ensino e da aprendizagem, em sala de aula, da turma investigada: a primeira refere-se aos posicionamentos subjetivos das ações, em ciclos estanques do processo reflexivo e atitudinal, que têm como base a tomada de posição que se ancora em fundamentos conceituais cristalizados nos sujeitos, e que não se deslocam perante às vivências reflexivas e práticas consumadas. A segunda consiste nos posicionamentos que se desenvolvem em processos aspirais, de forma evolutiva e integrada, que promovem o deslocamento, nos sujeitos, dos fundamentos conceituais que embasam suas atitudes reflexivas, sua prática e seu percurso avaliativo, conforme o processo contínuo das vivências experimentadas no contexto do ensino e da aprendizagem.

Conforme o estilo desses posicionamentos reflexivos e práticos é que serão possíveis mobilizações pedagógicas capazes de ampliar e ressignificar a construção do conhecimento em sala de aula. Para tanto, faz-se necessário um estudo que situe o currículo em suas concepções e práticas, verificando os princípios fundamentais a que estão submetidos seus conceitos, e a organização dos saberes historicamente acumulados no cotidiano da sala de aula, como possibilidade de reinstaurar, nos sujeitos, o aprendizado de seus sentidos, de suas emoções, de seu intelecto e de sua motricidade, como desafios da escola, no processo de (re)construção da identidade humana nos sujeitos sociais.

Referências bibliográficas

- Assmann, H. (1998). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70.
- Bicudo, A. V. (2000). *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo, SP: Editora Cortês.
- Cavicchia, D. de C. (1996). Psicopedagogia na instituição educativa: a creche e a pré-escola. In F. Sisto (Org). *A atuação psicopedagógica e a aprendizagem escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Fernández, A. (2001). *Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em família, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Guimarães, S. E. (2004). Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In E. Boruchovitch e J. A. Bzuneck (Orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Maturana, H. (1998). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte, MG: UFMG.
- Maturana, H. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte, MG: UFMG.
- Melo, M. L. de A. (2002). *Subjetividade e conhecimento*. São Paulo, SP: Vetor.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Fenomenologia da percepção*. 3ª ed. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Monero, C., & Solé, I. (2000). O modelo psicopedagógico educacional – construtivo: dimensões críticas. In C. Monero e I. Solé (Orgs.). *O assessoramento psicopedagógico: uma perspectiva profissional e construtiva*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul.
- Romero, J. F. (1995). Os atrasos maturativos e as dificuldades de aprendizagem. In C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sisto, F. F. (Org). (1996). *A atuação psicopedagógica e a aprendizagem escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Vasconcellos, M. J. E. de (2002). *Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência*. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus.

Vieira, L. (2011). *Da subjetividade ao processo de ensino e aprendizagem: uma leitura avaliativa de natureza psicopedagógica acerca do desenvolvimento educacional*. Dissertação de mestrado (inédita). Universidade de Évora, Évora.

Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M.

Maria da Conceição Matos - Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de Alter do Chão
mcfmatos@gmail.com

António Neto – Universidade de Évora
aneto@uevora.pt

Este estudo procurou conhecer as mudanças induzidas pelo processo de avaliação externa nas escolas e sua possível influência nos resultados alcançados pelos alunos. Tratou-se de um estudo de caso de perfil qualitativo, suportado em pesquisa documental e na realização de entrevistas em grupo. Foram em concreto entrevistados quatro grupos, três com elementos dos órgãos de gestão e de funcionamento do agrupamento (direção, conselho pedagógico e conselho geral) e outro formado por alunas delegadas de turma dos 2º ciclo e 3º ciclos.

A análise efetuada sugeriu que a avaliação externa trouxe efetivamente mudanças, nomeadamente no registo de evidências, na definição de estratégias de melhoria e na constituição de uma equipa de autoavaliação com a perspetiva de consolidar o processo e a cultura de avaliação.

Palavras-chave: Avaliação externa, autoavaliação (avaliação interna), planos de melhoria, mudanças

Introdução

A partir da altura em que a avaliação educacional começa a ter relevância social, passam a surgir “pressões sobre o sistema e sobre as próprias escolas, no sentido de [estas] prestarem contas do modo como usam os recursos de que dispõem e os resultados que alcançam” (Figueiredo e Góis, 1996, p. 15).

Este trabalho de investigação, enquadrado no desenvolvimento da dissertação de mestrado da primeira autora do presente artigo, pretendeu verificar em que medida a avaliação externa realizada pela Inspeção Geral de Educação em janeiro de 2009 no Agrupamento de Escolas M. poderia ou não ter induzido mudanças significativas na organização pedagógica e funcional da escola.

Como referem Couvaneiro e Reis (2007), torna-se pertinente encontrar um paradigma educativo que ajude a formar um cidadão global, assegurando uma educação para os valores, para as competências e para o conhecimento. Isso implica políticas educativas que sejam capazes de promover mudanças nas práticas educativas, competindo à avaliação assumir-se como estratégia inovadora nesses processos de mudança (Clímaco (1992). Como salienta Madureira (2004), existe assim a necessidade imperiosa de assegurar uma modernização sustentada do ensino, dada a sua incontornável relevância enquanto fator de mudança. Para Sanches (2005, p. 128), tal “mudança é [todavia] uma acção complicada porque, tendo como objectivo melhorar a vida das pessoas, pode estar a pôr em conflito as suas crenças, estilos de vida e comportamentos”.

Mas essa mudança, em particular a mudança da escola, há de sempre ser encarada como um empreendimento local, guiado por um projeto pedagógico e planos de melhoria, em compromisso com as entidades educativas locais e nacionais (Freitas, 2005). A autoavaliação, segundo Bolívar (2003) e Guerra (2003), pode ser o vetor dessa mudança. É nesta linha que Grilo e Machado (2009) consideram ser já perceptível a preocupação das escolas em inscreverem nos seus projetos educativos objetivos e metas preocupados com a melhoria da qualidade educativa.

Segundo MacBeath e outros (2005), a melhoria da qualidade da escola envolve uma dinâmica que ficará valorizada com a abertura da escola ao meio envolvente, isto é, a diferentes perspetivas e a novas visões.

A avaliação externa das escolas, ao identificar pontos fortes e pontos fracos, bem como oportunidades e constrangimentos, poderá fornecer os elementos adequados à construção ou aperfeiçoamento dos planos de melhoria e de desenvolvimento educativo (Azevedo, 2007).

Na opinião de Afonso (2009), o processo avaliativo de uma escola poderá ser assim o motor da organização para o desempenho desejado. Como salientam Figueiredo e Góis (1996), uma organização envolve práticas, saberes e representações que se interligam formando sistemas comunicantes que determinam a cultura organizacional.

Segundo Torres e Palhares (2009), em Portugal existe um movimento que defende uma abordagem científica sobre a cultura organizacional escolar, tendente a escolher um foco crítico e reflexivo que, no domínio das políticas educativas, se considera como técnica de gestão da eficácia escolar.

Como salienta Carvalho (2006), a cultura de uma escola permite aos seus membros comunicar com eficácia, promovendo a definição de critérios de inclusão ou de exclusão do grupo e a criação de relações socioprofissionais. A cultura escolar propaga-se pelo processo de socialização entre grupos distintos, raramente apresentando resultados uniformes, pois nem todos os indivíduos respondem da mesma forma ao mesmo procedimento.

É assim importante que cada organização escolar estabeleça o modelo de cultura pretendido, definindo objetivos comuns de cooperação e de partilha, de forma a proporcionar as condições de intercomunicação aos indivíduos na organização (Morgado, 2004).

A qualidade é intrinsecamente complexa, global e interativa, começando pelos próprios resultados escolares, com tudo o que estes implicam (Góis e Gonçalves, 2005). Segundo Afonso (2002), a qualidade da educação escolar não deve assim ser aferida exclusivamente em função dos resultados dos exames nacionais. Para Azevedo (1994), a qualidade da escola depende, na verdade, da atuação unida e contínua de todos os atores educativos da organização.

Por outro lado, por se ter tornado num meio de controlo técnico e/ou ético-político, a avaliação das escolas passou a ser encarada com alguma desconfiança e até recusa por parte dos professores e de outros atores escolares, em virtude de o seu alvo principal não serem apenas os alunos (Rocha, 1999).

Perspetivando a avaliação das escolas numa vertente mais técnica, Lesne (1984) considera que avaliar é um processo que põe em confronto o que se pretende medir ou ajuizar com a norma ou existente para a situação em apreço, de modo a lhe atribuir um valor ou uma qualidade.

Considerando a diversificação dos conceitos de avaliação, Couvaneiro e Reis (2007) defendem que, além de instrumento de medição, a avaliação das escolas terá nesse sentido de ser um processo de aprendizagem orientado para a mudança de práticas com vista à melhoria contínua da organização.

A avaliação das escolas deverá além disso ser holística e integradora, evidenciando a escola como o objeto a avaliar e destacando a articulação das várias etapas avaliativas e a sua interligação ao Projeto Educativo (Sá, 2009). Por outro lado, esta avaliação não se deverá dissociar de critérios de responsabilização e transparência, devendo antes ser um instrumento essencial para regular e defender o interesse público e as relações interinstitucionais, numa autonomia sustentada em planos de melhoria da organização escolar (Grilo e Machado, 2009).

Considerando que a escola é um sistema complexo, a sua avaliação deverá, em suma, ser contextualizada na própria realidade, isto é, na sua cultura e dinâmica e ainda em subsistemas exteriores (Rocha, 1999). Estando a avaliação de escolas no centro da atualidade educativa, será o aumento da autonomia, a diversidade de opções e a maior exigência dos alunos, dos pais e da sociedade, que concorrerão para a elaboração e aplicação dos instrumentos, das metodologias e das práticas que podem validar a qualidade do ensino (Coelho, Sarrico e Rosa, 2008).

A Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, que consagra o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, apresenta, no seu art.º 3º, o sistema de avaliação como um instrumento central de definição das políticas educativas. Contudo, como refere Azevedo (2005), o processo de avaliação das escolas pode estar a ser utilizado de forma excessivamente instrumental, desviando a atenção dos responsáveis do que se considera a essência do debate em educação.

Mas a sociedade aspira a uma educação de qualidade. Esta, como Dias e Melão (2009, p. 194) sublinham, é “um atributo que a maioria das organizações deseja ver associado a tudo aquilo que faz, e as escolas... não fogem à regra”. Para Estêvão (2001), a tentativa de promoção da qualidade pode levar à comparação das escolas e à alteração dos seus objetivos e metas. Quando esta comparação é feita através dos

resultados de avaliação externa dos alunos, a mesma impele a vontade de saber o que, em cada escola, serve de explicação para os valores obtidos (Azevedo, 2005).

Na opinião de Dias e Melão (2009), a avaliação deve ser aceite pela comunidade escolar, como um instrumento para que a escola alcance os seus objetivos e nunca ser observada com desconfiança ou encarada como um castigo.

Conforme salientou Guerra (2002), um processo de avaliação não assumido por todos os intervenientes, em particular pelos docentes, cria por norma resistências, promove dramatizações e, ocasionalmente, provoca a distorção dos factos.

Num outro olhar, Grilo e Machado (2009, p. 3548) consideram a existência de “interesses, conflitos e jogos de poder”, aspetos realçados pela ambiguidade inerente às características das escolas, sendo o poder uma variável de regulação de comportamentos e procedimentos. Nesta situação, e ainda na perspetiva de Dias e Melão (2009), as escolas procuram dar a resposta, em vez de se mobilizarem para as mudanças, pelo que se contradizem de duas formas diferentes: no plano da ação, evidenciando a eficácia, e no plano dos discursos, relevando a adequação, na lógica da prestação de contas.

Na perspetiva de Góis e Gonçalves (2005), a melhoria obriga a equacionar, dentro da organização, aspetos fundamentais que facilitem as mudanças, pelo que é essencial neste processo conhecer melhor as formas de autoavaliação.

MacBeath e outros (2005) entendem a avaliação da qualidade das escolas como um meio estratégico para informar os responsáveis políticos da educação e ao mesmo tempo criar as condições para a autonomia das escolas.

A essência da avaliação pode ser eminentemente política, pelo que Afonso (2009) considerou que qualquer dos métodos a utilizar logrará envolver uma apreciação do que especificamente existe como ponto de partida para a condução de qualquer processo de avaliação. Numa organização, a avaliação pode ser considerada como uma tarefa subjetiva, na medida em que a objetividade é variável pela partilha de poder dos diversos intervenientes.

A avaliação da escola, interna ou externa, é, em síntese, um elemento essencial para qualquer sistema educativo, pois permite o diagnóstico da situação real de cada instituição, o reconhecimento de situações problemáticas e a fundamentação dos processos de decisão, isto é, do plano de melhoria a curto ou longo prazo (Figueiredo e Góis, 1996).

Sendo a avaliação interna da escola muito específica quanto ao produto, existe contudo ainda alguma resistência por parte dos professores em se adaptarem às terminologias usadas, especialmente na gestão das organizações, na perspectiva da melhoria contínua e no esforço conjunto de todos os seus atores. A escola tem, no entanto, de prestar contas e trabalhar para a melhoria, conhecendo cabalmente o seu valor, o seu papel e a importância que tem na formação e no futuro da sociedade (Dias e Melão, 2009).

Como processo interno que é, os seus intervenientes olham muitas vezes a avaliação das escolas como algo de menor importância, porquanto o apontam como objetivo fundamental para a preparação da avaliação externa, se baseada na prestação de contas, ficando os alunos que desejem frequentar a escola a conhecê-la por este prisma e nunca numa perspectiva proativa de melhoria (Grilo e Machado, 2009).

Dias e Melão (2009) referem, a propósito, que em Portugal a avaliação externa surge pela necessidade de analisar como se estava a proceder à aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas (RAAG), assim como ajuizar da forma como o processo se desenvolvia, tendo como ponto de partida a melhoria da qualidade da educação.

Na opinião de Grilo e Machado (2009), uma avaliação estruturada como uma medida política para a melhoria da qualidade do sistema educativo no seu todo faz-se, em suma, através da efetivação de uma cultura de qualidade, exigência e responsabilização de todos, visando a melhoria contínua do funcionamento e dos resultados, na procura das condições necessárias para a autonomia.

O Estudo

Problema de Investigação

O problema que mobilizou a presente investigação emergiu de um tema que se pode considerar atual e relevante, a avaliação das escolas (externa e interna). A partir dele foram derivados objetivos que aspiravam a compreender melhor os processos avaliativos, a entender com maior acuidade o funcionamento da organização escolar, a repensar as decisões políticas e a entender a visão dos outros sobre o problema (Quivy e Campenhoudt, 1998).

Considerando que as mudanças organizacionais e funcionais são suscetíveis de produzir efeitos nos resultados escolares dos alunos, equacionámos uma pergunta de partida relativa ao processo de avaliação externa das escolas públicas, na expectativa de para ela podermos encontrar possíveis respostas (Quivy e Campenhoudt, 1998). Essa *pergunta de partida* foi a seguinte:

- *Será que o processo de avaliação externa do Agrupamento de Escolas de M. impulsionou mudanças na sua organização e funcionamento pedagógico?*

A pergunta de partida surgiu após conversa informal com o Diretor do Agrupamento, posterior contacto com os outros elementos da direção e leitura atenta dos diversos documentos internos existentes após a avaliação externa, visando a implementação de processos de melhoria. Estes contactos configuraram a função de uma entrevista preliminar que, na opinião de Bell (1997), é importante para o pesquisador formular uma ideia sobre os elementos a incluir no estudo.

O processo de avaliação externa deste agrupamento decorreu em janeiro de 2009, dando início a um novo projeto de autoavaliação, perspetivado pelo *feedback* apresentado pela equipa de avaliação externa.

A definição de um problema “constitui... a primeira fase na elaboração de um projeto ou na concretização de uma investigação” (Almeida e Freire, 2008, p. 36). O problema definido deverá ser concreto, com condições para ser estudado, relevante e formulado de forma clara e perceptível para outros investigadores e diferentes leitores. Na escolha do problema foram considerados critérios que Tuckman (2000) refere como de praticabilidade, para que o estudo possa ser feito dentro dos limites de tempo previstos como razoáveis, de interesse, pois é um problema que nos preocupa há alguns anos e vai desenvolver capacidades úteis à profissão, de valor teórico, pois pode dar um contributo para a perceção e compreensão do problema nas escolas, e de valor prático, se for previsível que as conclusões apresentadas possam constituir-se como soluções para outras escolas.

Assim, foram definidos os seguintes objetivos de investigação:

- ✓ Conhecer o ponto de situação antes da avaliação externa para se poder ter um referente para o estudo em questão.
- ✓ Verificar a existência de eventuais alterações/mudanças induzidas pela avaliação externa.

- ✓ Identificar os aspetos que foram mudados/melhorados.
- ✓ Compreender se as mudanças introduzidas poderiam ter influenciado os resultados alcançados pelos alunos.

Metodologia

Este estudo de caso teve como sede física um agrupamento de escolas de pequena dimensão da região Alentejo. A intenção foi conhecer as representações dos intervenientes internos sobre o processo de avaliação externa e, conseqüentemente, as mudanças que este processo pudesse ter impulsionado na vida da organização. Seguiu-se o caminho de uma investigação de natureza qualitativa, centrada em ações interpretativas e heurísticas de análise de dados. Pensou-se ainda que o estudo beneficiaria com o contacto direto com as pessoas e conseqüente proximidade destas face à situação e aos fenómenos em estudo, enfatizando o processo e compreendendo o caso em estudo de uma forma holística (Tuckman, 2000).

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa assenta essencialmente no investigador, o qual é o instrumento-chave do processo, competindo-lhe recolher, descrever e analisar os dados, reunindo toda a informação significativa para obter um resultado final. Existe, dessa maneira, a necessidade de o investigador utilizar procedimentos e instrumentos adequados, fiáveis e consistentes (Guba e Lincoln, 1981).

A natureza evolutiva da investigação qualitativa permitiu que o método decorresse do próprio processo de investigação. Na opinião de Bogdan e Biklen (1994), o investigador deve recorrer a determinados procedimentos de recolha de informação, constituindo a entrevista a técnica dominante para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito. Para que os intervenientes pudessem falar abertamente, utilizámos entrevistas realizadas em grupo. Para Gui (2003), esta prática, pela interação que torna possível, cria uma pluralidade de ideias a partir das questões colocadas pelo investigador, o qual assume basicamente o papel de moderador. Nas entrevistas adotou-se, assim, o modelo de entrevista em grupo focal (*focus group*). Este “é tomado como um grupo que se organiza em torno de uma tarefa específica: fornecer informações acerca de um tema anteriormente determinado” (Kind, 2004, p. 126).

As entrevistas foram também semiestruturadas, em que cada palavra dos protagonistas assumiu particular importância para a investigação, valorizando as suas

experiências e o modo como as interpretaram e as estruturaram (Bogdan e Biklen, 1994).

Sendo a entrevista “um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm da realidade” (Meirinhos e Osório, 2010, p. 62), os elementos de base da análise são registados, transcritos, organizados, divididos em unidades manipuláveis, sujeitos a sínteses e a descobertas de aspetos importantes, isto é, sujeitos a análise de conteúdo (Bardin, 2009).

Recolha de Dados

Para além dos que advieram de uma intensiva pesquisa documental, incidente, nomeadamente, sobre os documentos estruturantes do agrupamento e outros documentos de algum modo relacionados com a avaliação externa, os dados mais relevantes para o estudo foram recolhidos através de entrevistas em grupo focal, técnica que potencia a emergência de uma pluralidade de ideias, favorecida pela proximidade dos atores, facilitando a interação e enriquecendo as respostas obtidas (Gui, 2003).

Ao constituir os grupos de entrevistados tivemos em conta a representatividade dos sujeitos na comunidade escolar, procurando que fossem aqueles que, pelas funções que tinham no agrupamento, estariam mais envolvidos nas tarefas pedagógicas e organizacionais e aqueles que mais poderiam sentir as mudanças (Almeida e Freire, 2008).

As entrevistas de grupo, embora úteis, podem, segundo Bogdan e Biklen (1994), apresentar, todavia, alguns problemas. Alguns dos indivíduos podem, nomeadamente, tentar controlar a entrevista, dominando a conversa. Na reconstrução da entrevista, quando gravada, pode haver dificuldade em reconhecer quem fala, quando várias pessoas falarem ao mesmo tempo.

Durante as entrevistas procurámos colocar os participantes à vontade, para se conseguir uma riqueza de dados, com transcrições em detalhe, revelando a perspetiva dos intervenientes sobre o tema (Bogdan e Biklen, 1994).

Os grupos focais conseguem produzir dados que não se obteriam de outra forma, devido à interação entre os participantes, principalmente, como era o caso, quando os grupos são constituídos por elementos que já possuem naturais cumplicidades (Kind, 2004).

Constituíram-se quatro grupos de entrevistados, num total de dezoito participantes: o grupo da direção do agrupamento; o grupo do conselho pedagógico, com quatro elementos; o grupo do conselho geral; e o grupo constituído por 6 alunas delegadas das turmas do 2º e do 3º ciclo do ensino básico.

Apesar do conhecimento pessoal que a investigadora detinha da grande maioria dos protagonistas, fez para todos os painéis uma introdução, com a duração de 10 minutos e o propósito de tranquilizar e enquadrar os entrevistados nos objetivos do estudo e dar-se a conhecer melhor, no desempenho do papel de moderadora do grupo.

A entrevista teve, para cada grupo, uma duração média de 60 minutos. Durante a entrevista, sentimos a necessidade de que o debate se desenvolvesse de uma forma espontânea e de prestar atenção aos prováveis desvios ao tema.

Análise de Dados

Após as entrevistas, procedemos à produção dos respetivos protocolos, com a transcrição dos registos áudio obtidos. Passámos a seguir à análise de conteúdo do material escrito assim coligido, a qual, de acordo com Bardin (2009), se pode efetivar mediante um conjunto de técnicas que utilizam métodos de descrição do teor das mensagens. Descodificámos a informação permitindo descrever resumidamente as características do texto, passando posteriormente à fase de interpretação de resultados. Obtivemos assim um impressionante *corpus* de dados empíricos, que são “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar e que são os elementos que formam a base de análise” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 149).

A análise de conteúdo assentou especificamente num conjunto de regras: a *homogeneidade*, que implica não misturar os assuntos; a *exaustividade*, que pressupõe ir ao fundo das questões do texto; a *exclusividade*, que implica assegurar que cada elemento não faça parte de duas categorias; a *objetividade*, em que diferentes codificadores deverão chegar a resultados idênticos; e a *adequação* ao tema e aos objetivos de investigação (Bardin, 2009).

Iniciámos a análise de conteúdo com a seleção dos aspetos pertinentes e relevantes do discurso dos entrevistados, identificando as unidades de registo de cada entrevista. Procedemos à análise categorial das entrevistas, isto é, à organização da codificação que corresponde à transformação dos dados por recorte, agregação e enumeração

para posteriormente culminar numa classificação e anexação em categorias (Bardin, 2009).

Numa primeira fase definimos *à priori* a matriz de categorização a partir do guião das entrevistas. Após estarmos na posse das informações colhidas pelas entrevistas e já sistematizadas com a codificação dos dados, a categorização foi sendo reajustada ao longo do processo, isto é, *à posteriori*, sendo melhorada com os dados das entrevistas. A versão final da matriz de categorização, uma vez introduzidas as adaptações que se nos afiguraram pertinentes, foi construída com categorias, subcategorias e indicadores. As categorias identificadas foram *avaliação externa, melhoria educativa, atributos e condições de desenvolvimento do agrupamento, mecanismos de autoavaliação e formas de divulgação do relatório de avaliação externa*.

Principais Resultados

Antes da avaliação externa a situação no agrupamento sede do estudo era assim configurada:

1. O agrupamento, aparentemente, não tinha rotinas consolidadas relativas à avaliação interna, pois a mesma não era considerada prioritária, fazendo-se apenas o estudo dos resultados académicos. O processo era incipiente, devido, inclusivamente, aos fracos conhecimentos científicos na área da avaliação organizacional que os professores patenteavam.
2. O projeto educativo tinha sido construído com base em inquéritos à comunidade e era do conhecimento dos entrevistados, à exceção do grupo das alunas.
3. As atas e outros documentos internos mostravam genericamente ser pouco esclarecedores dos temas tratados nas reuniões, muitas vezes referindo unicamente o ponto da ordem de trabalhos.
4. O agrupamento, por norma, não divulgava para o exterior as inúmeras atividades que desenvolvia.
5. O envolvimento dos pais e encarregados de educação era escasso e pouco eficaz.

6. As estratégias para melhorar o sucesso educativo eram operacionalizadas sem que fossem contextualizadas nos diversos órgãos e aparentemente sem a devida articulação curricular.
7. O acompanhamento da atividade letiva não estava suportado em registos, nem em evidências concretas.

Após a avaliação externa, pudemos constatar a existência de sinais das seguintes mudanças:

1. A assunção de novos termos técnicos pelos diferentes atores como a noção de melhoria, de crescimento, de avaliação fundamentada em evidências, de uma avaliação que valoriza o papel dos agentes externos e de uma aferição da qualidade da escola.
2. A preocupação em registar as evidências como forma de comprovar as diversas mudanças e atividades em curso.
3. A utilização de estratégias diversificadas para melhorar o sucesso à disciplina de matemática.
4. A mobilização dos pais e encarregados de educação em várias atividades, incluindo em ações com o objetivo de melhorar o sucesso.
5. A reconstituição da equipa de autoavaliação como forma de encarar as recomendações constantes do relatório de avaliação externa e as novas metodologias e os instrumentos utilizados por esta equipa.
6. A maior preocupação em divulgar as atividades desenvolvidas pela escola.
7. A mudança estratégica relativamente ao acompanhamento das atividades letivas, através dos registos das tarefas que desenvolvem.
8. A melhoria aparente das expectativas escolares dos diversos intervenientes, especialmente pela oferta formativa diversificada que o agrupamento procurou oferecer.
9. A valorização da perspetiva da identidade do agrupamento, enquanto organização relativamente pequena.

Como mudanças mais marcantes foram identificadas as seguintes:

1. A introdução de novas estratégias de ensino de matemática, diversificando e organizando as atividades letivas de uma outra forma.
2. A introdução na cultura escolar de prémios de mérito.

3. A constituição da equipa de autoavaliação, com o envolvimento de diversos atores e distintas sensibilidades e a elaboração e aplicação de questionários de satisfação dos serviços, com o respetivo tratamento dos dados e a elaboração do relatório final.
4. O registo efetivo de todas as iniciativas para que no futuro detenham as evidências que demonstrem cabalmente o que está a ser feito na escola.
5. A valorização das características do agrupamento, conducentes à sua identidade.

Quanto à questão de saber se as mudanças introduzidas haviam influenciado positivamente os resultados alcançados pelos alunos, foi perceptível que os responsáveis do agrupamento, ao implementarem mudanças, tinham em mente a influência que as mesmas podem ter, no presente e no futuro, no sucesso académico e escolar dos alunos.

Conclusões

Este estudo empírico contribuiu para depreender como a avaliação externa pode influenciar o desenvolvimento de medidas de melhoria educativa nas escolas, passando por uma efetiva mudança de paradigma.

Isto é tanto mais pertinente quanto é certo que, como refere Rocha (1999), a avaliação de escolas mexe em poderes instituídos, intrometendo-se nas motivações e nos interesses preestabelecidos e provocando alguns conflitos e até oposição a algumas medidas a tomar. A situação antes descrita foi visível durante as entrevistas, nomeadamente quando abordámos os assuntos relativos às atividades experimentais e ao acompanhamento das atividades letivas.

Relativamente à atividade experimental, continua a existir um mal-estar nos professores, que lhes provoca uma evidente insatisfação. Esta situação colocou-se devido à falta de esclarecimento de alguns participantes no processo (alunos) que entenderam de uma forma diferente a atividade experimental.

Na perspetiva de Rocha (1999), os protagonistas desenvolvem mecanismos de defesa procurando dar uma imagem distorcida da realidade aos avaliadores. Neste caso, subentendemos que, de facto, poderá ter existido por parte de alguns atores entendimentos diferentes sobre o significado da atividade experimental. De acordo

com Valadares e Graça (1998), o processo educativo deverá saber lidar com estas eventualidades, potenciando a autonomia de cada elemento e desenvolvendo a sua capacidade crítica e de decisão, pelo que se poderá considerar que esta questão do ensino experimental deverá ser analisada e debatida com todos os intervenientes.

Percebemos que a autoregulação era uma vertente que não merecia a devida atenção por parte dos diferentes atores antes do processo de avaliação externa, referindo inclusivamente que não sentiam a falta deste elemento regulador.

Podemos conjecturar que o teor do relatório de avaliação externa revelou juízos de valor sobre a organização e funcionamento do agrupamento que foram importantes para a reflexão interna, impulsionando o apoio às mudanças efetivamente concretizadas (Afonso, 2009).

Embora tendo registado mudanças, não conseguimos, todavia, verificar grandes melhorias nos resultados académicos. Contudo, Thurler (1994) refere que a avaliação enfatiza primeiramente as atividades/estratégias, relegando para mais tarde a melhoria dos resultados.

Um aspeto bastante marcante que este estudo permitiu detetar tem a ver com a forte identidade do agrupamento, enquanto organização de pequena dimensão, onde as relações se baseiam essencialmente, na proximidade e na confiança e em que as lideranças são entendidas numa ótica de inter-relações imediatas.

Segundo Góis e Gonçalves (2005), a cultura de uma escola é fundamental para o sucesso pretendido visando a melhoria educativa, pois poderá constituir-se como um elemento facilitador ou inibidor do processo. Não existe uma fórmula mágica para a melhoria educativa, mas ela há de sempre implicar a conjugação do trabalho colaborativo com um entendimento alargado e amplamente discutido sobre os valores e a missão da organização. A cultura interna de uma escola, de acordo com Nóvoa (1999, p. 4), será um "conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros de uma organização".

Na perspetiva de Barroso (2004), podemos dizer que este agrupamento tem características únicas no que respeita ao ato de educar e à interação entre os diversos atores do processo educativo.

Julgamos, por fim, que fomos tão fiéis quanto possível na descrição da situação encontrada explanando os aspetos e fatores que considerámos relevantes para o esclarecimento cabal da pergunta de partida. Cremos que encontrámos algumas

respostas à questão enunciada, pois, apesar de alguma descredibilidade relativamente à influência da avaliação externa nas mudanças necessárias às escolas, elas aconteceram. São modificações de procedimentos que, para produzirem efeitos práticos na melhoria dos resultados académicos, têm muitas vezes de se prolongar no tempo.

Este trabalho de investigação deixa contudo em aberto questões que consideramos pertinentes e que continuam sem respostas. Entre elas importa destacar as seguintes:

- ✓ As escolas estarão já devidamente preparadas para dinamizarem os seus próprios processos de autoavaliação?
- ✓ O impacto da avaliação externa junto dos diferentes atores terá influência direta no desenho e no desenvolvimento de planos de melhoria?
- ✓ Quem avalia efetivamente se os planos de melhoria obtêm os resultados esperados?
- ✓ Melhoramos o funcionamento e a organização de uma escola, mas como podemos chegar ao mesmo tempo à melhoria dos resultados escolares?
- ✓ As lideranças de uma escola influenciam os processos de avaliação externa e interna?
- ✓ A liderança do diretor tem ascendência direta nas lideranças intermédias?

É nossa percepção de que os estudos empíricos devem continuar a contribuir para que as escolas possam contextualizar a sua própria organização e funcionamento, ajudando na reflexão interna e proporcionando sugestões de trabalho válidas para os processos de mudança.

Pensamos ter fornecido à escola informação útil para um melhor conhecimento do caminho a traçar na autoavaliação e no seu plano de melhoria. Podemos também admitir que este estudo contém informações relevantes e oportunas para serem refletidas pela comunidade educativa, de modo a concorrer para a alteração do percurso necessário à melhoria educativa, seja deste ou de outros agrupamentos.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. (2002). Políticas educativas e avaliação de escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In J. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Avaliação das organizações educativas* (pp. 31-37). Aveiro: Universidade .
- Afonso, N. (Maio/Agosto de 2009). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Meta:avaliação*, 150-169.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia da educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. M. (2005). *Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: Fundação Luso Americana para o Desenvolvimento.
- Azevedo, J. M. (2007). *Avaliação externa das escolas em Portugal. As escolas face aos novos desafios*. Lisboa: Parque das Nações.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2004). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação* (1ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Clímaco, M. C. (1992). *Monitorização e prática de avaliação de escolas*. Lisboa: GEP/ME.
- Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. J. (Abril/Junho de 2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 56-67.

- Couvaneiro, C. S. e Reis, M. A. (2007). *Avaliar, reflectir, melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, N. F., & Melão, N. F. (2009). Avaliação e qualidade: dois conceitos indissociáveis na gestão escolar. *Revista de Estudos Politécnicos*, 193-214.
- Estêvão, C. V. (2001). *Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização*. Obtido em 20 de Março de 2011, de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/549/1/Carlos_Estevao2.pdf
- Figueiredo, C. C. e Góis, E. (1996). *A avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Freitas, L. C. (Outubro de 2005). Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, 26.
- Góis, E. e Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as escolas: práticas eficazes*. Porto: Edições ASA.
- Grilo, V. e Machado, J. (2009). Avaliação das escolas e actores locais: responder ou melhorar? *X Congresso internacional galego português de psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Guba, E. G. e Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: ASA Editores.
- Gui, R. T. (Junho de 2003). Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjectividade e construção de sentido. *Revista Psicologia*, 3 (1).
- Kind, L. (Junho de 2004). Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista*, pp. 124-136.
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Paris: Edilig.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. e Jakobsen, L. B. (2005). *A história de Serena: viajando rumo a uma escola melhor*. Lisboa: ASA Editores.
- Madureira, C. (2004). *Avaliar as escolas para modernizar os sistemas de ensino no contexto da reforma educativa*. Oeiras: Instituto Nacional de Administração.

- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser*, pp. 49-65.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nóvoa, A. (1999). *Departamento de Ciências de Educação/ Universidade de Aveiro*. Obtido em 26 de Agosto de 2010, de <http://www2.dce.ua.pt>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva - Publicações.
- Rocha, A. (1999). *Avaliação de escolas*. Porto: ASA Editores II.
- Sá, V. (Janeiro/Março de 2009). A (auto) avaliação das escolas: "virtudes" e "efeitos colaterais". *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 17.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 127-142.
- Thurler, M. G. (1994). A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. In M. Charrra, *Evaluation et analyse des établissements de formation: problématique et méthodologie* (pp. 203-224). Paris/Bruxelles: De Boeck.
- Torres, L. e Palhares, J. A. (2009). Estilos de Liderança e escola democrática. *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea* (pp. 123-142). Lisboa: ISCTE: Secção da Sociologia de Educação da Associação Portuguesa de Sociologia.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadares, J. e Graça, M. (1998). *Avaliando...para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Plátano Edições Técnicas.

Oportunidades e desafios da avaliação de desempenho para o desenvolvimento profissional dos docentes: um estudo a partir das perceções de professores de uma escola básica do distrito de Évora.

Maria Celeste Guerreiro – Escola Básica Conde de Vilalva
celg Guerreiro@gmail.com

António Neto – Universidade de Évora
aneto@uevora.pt

O propósito desta investigação foi analisar a cultura avaliativa de uma escola, considerando o desempenho docente. Conceptualmente, foram aprofundados os temas da profissionalidade docente (identidade, conhecimento, desenvolvimento profissional e organizacional) e os eixos estruturantes da avaliação no contexto atual. Salientou-se o papel da reflexão, da supervisão e do *feedback* construtivo, advogando-se a avaliação enquanto projeto, inserida numa cultura singular.

Daí decorreu o desenho metodológico, configurando um estudo exploratório, descritivo da cultura escolar, no que diz respeito às perceções dos professores efetivos sobre o desempenho do trabalho docente. Optou-se pela leitura dos documentos de gestão pedagógica e pelo questionário, enquanto instrumentos de recolha de dados.

Os resultados do estudo empírico tenderam a revelar uma propensão favorável aos assuntos abordados. A avaliação do desempenho docente, encarada numa perspetiva formativa, pareceu surgir, naquela escola, como uma oportunidade de aprendizagem que enforma toda a complexidade do ato de ensinar.

Palavras-Chave

Cultura avaliativa; Desempenho docente; Supervisão; Feedback; Desenvolvimento profissional.

Introdução

A avaliação, estratégia contextualizada de desenvolvimento dos docentes, afigura-se como um conceito emergente da política educativa atual, potenciando oportunidades de aprendizagem profissional, a partir da criação de espaços de ação.

Agir no campo de uma cultura² avaliativa que enforma a profissionalidade docente é um dos desafios de uma escola que aprende (Alarcão, 2000, 2002; Clímaco, 2005) e que reflete sobre as suas opções, monitorizando-as de acordo com as conclusões a que chegou. Torna-se, pois, necessária a criação de ambientes colaborativos estimuladores de inovação e mudança, estabelecendo um percurso dialético da organização escolar aos docentes, da habilitação ao desenvolvimento profissional, da avaliação à avaliação do desempenho. Sanches (2008) acrescenta o facto de o processo de avaliação de desempenho constituir uma fonte de informação para a autoavaliação da escola, por um lado, através da apreciação sobre a qualidade das práticas de ensino e aprendizagem da escola; e, por outro lado, da redefinição dos objetivos e metas da escola. Trata-se de construir uma relação estratégica entre a avaliação e o trabalho docente, em que o essencial consiste na capacidade de desenvolver uma atitude de aprendizagem permanente, que permita aprender a identificar o que é necessário saber e a aprender a aprender com a experiência (Formosinho e Machado, 2009).

Ao falarmos de profissionalidade docente³, assumimos entrar no âmago de uma profissão que apresenta determinadas características (identidade profissional), para as quais concorre um saber específico (conhecimento profissional), que se inscreve num processo de aquisição de aprendizagens contínuas (desenvolvimento profissional) e que se desenvolve num contexto próprio (escola). Por conseguinte, à discussão sobre avaliação de professores está subjacente a reflexão sobre aspetos que relevam da cultura profissional (Flores, 2010).

Muitas vezes, o trabalho docente é “um trabalho solitário, sem partilha com os pares, sem controlo próximo de ninguém, sem orientação substantiva ou apoio sustentado” (Formosinho e Machado, 2009, p. 23) que não propicia aprendizagens profissionais significativas. Por isso, há que transformar a docência em atos solidários, integrados

² Relevamos os trabalhos de Schein (2010) sobre a cultura organizacional e a liderança, que se manifestam ao nível das estruturas, dos valores e das crenças. Para Schein, a cultura é um fenómeno multidimensional, um conceito mais vasto do que normas, padrões de comportamento e clima, na medida em que implica estabilidade, partilha e regularidades observadas ao longo do tempo.

³ Cf. descritores de profissionalidade apresentados por Roldão (2010, p. 27).

numa *cultura de colaboração* e orientados para o desenvolvimento. Tendo como base o pensamento de Hargreaves, Flores sustenta que “a compreensão do ensino e dos professores implica ter em consideração as culturas em que trabalham” (Forte e Flores, 2010, p. 56), ou seja, as crenças, as concepções, os comportamentos e as práticas. Numa visão prospetiva, Sergiovanni (2004) refere que “a cultura serve como o norte de uma bússola, conduzindo as pessoas numa mesma direção” (p. 24). Segundo Hargreaves (2003), as culturas colaborativas, se focalizadas na melhoria e aprendizagem profissionais, poderão ter um efeito positivo nos resultados dos alunos e da própria escola. Na verdade, o crescimento profissional ocorre quando as interações educativas se situam na *zona de desenvolvimento próximo* de que fala Vygotsky, cujo horizonte deve ser continuamente ampliado (Lopes e Silva, 2010).

Alarcão e Roldão (2008) sintetizam a noção de desenvolvimento profissional como “um processo de mudança conceptual, numa lógica de desenvolvimento de adultos, em contextos de natureza construtivista-sistémica, interativa, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada em contextos de formação-investigação-ação” (p. 25). Implicando um envolvimento pessoal ativo, suportado por uma partilha de saberes e experiências, ligado a um determinado contexto, pressupõe um processo analítico-relexivo, catalisador de conhecimento profissional e transformador de práticas.

Por seu turno, Loucks-Horsley et al. (2009) referem o facto de o desenvolvimento profissional colaborativo, intimamente ligado às práticas de sala de aula e às aprendizagens dos alunos, fortalecer a cultura escolar. De igual modo, a própria cultura contribui para o crescimento e mudança profissionais. Citando estes autores, Santos (2009) focaliza a atenção nas oportunidades que se criam para o professor desenvolver conhecimentos, competências, abordagens e predisposição para melhorar quer a prática profissional, quer organizacional. No entanto, Lopes e Silva (2010) alertam para a organização de espaços de debate, “espaços de discussão, experimentação e reflexão colaborativa onde os professores partilhem as suas concepções, crenças e modelos sobre o modo como ensinam e como os alunos aprendem e os confrontem com os resultados disponibilizados pela investigação científica” (p. xiii).

A docência é, assim, encarada como uma prática social e como exercício de colaboração, a que não é alheia a organização de um sistema de avaliação do desempenho dialógica e estrategicamente concebido, numa perspetiva de desenvolvimento, de compromisso e de melhoria. No entanto, a oportunidade proporcionada por um sistema de avaliação do desempenho docente sofre, frequentemente, um efeito de retrocesso, uma vez que, de

forma iterativa, se sublinham os aspetos negativos em detrimento de uma função de apoio, de comprometimento e de concatenação de ações que tornem possível o alcance dos objetivos. É para estes factos que nos alertam Roman e Murillo (2008), quando afirmam

la evaluación asusta, y todos somos en parte culpables de que ello ocurra. Nos hemos acostumbrado a usarla para destacar los elementos que no funcionan, lo negativo de los productos, resultados o prácticas, y nos hemos olvidado de que lo más importante de la evaluación es reforzar el apoyo, destacar lo positivo, comunicar nuestras altas expectativas sobre su trabajo, potenciar su compromiso. Nos hemos acostumbrado a enjuiciar y encontrar “culpables”, en lugar de profundizar en las orientaciones y respuestas que estos procesos analíticos ofrecen para hacerlo mejor, a no utilizarlas para ponernos de acuerdo en estrategias y decisiones que hagan posible alcanzar los resultados esperados por la acciones emprendidas o por el desempeño de los sujetos, sean estos estudiantes, directivos o docentes. (p. 3)

Neste âmbito, é legítima a formulação de algumas questões que enquadram a problemática da avaliação de professores (Simões, 2002; Trindade, 2007; Santos, 2009, maio; Flores, 2010; Hadji, 2010; entre outros): De que falamos quando falamos em avaliação de desempenho? Para que serve a avaliação? Avalia-se o quê? Como se avalia? Quem avalia? Que efeitos resultam ou podem resultar de um sistema de avaliação de professores? As respostas a estas questões são essenciais na conceção e implementação de um sistema de avaliação, na medida em que nos conduzem a diferentes concepções de um sistema de avaliação do desempenho docente: “avaliação formativa/avaliação sumativa; avaliação para o desenvolvimento profissional/prestação de contas; avaliação não controladora/avaliação controladora; avaliação profissional/avaliação burocrática” (Simões, 2002, p. 44).

As questões do apoio ao desenvolvimento profissional, aliadas a uma abordagem reflexiva e a um *feedback* do trabalho docente, têm estado na agenda política internacional, porquanto se reconhece a sua pertinência para a qualidade do ensino e melhoria das competências dos alunos. As conclusões do Conselho da União Europeia, de 26 de novembro de 2009, sobre o aperfeiçoamento profissional dos professores e dos dirigentes escolares, respeitando o conceito de aprendizagem ao longo da vida, sugerem, entre outras medidas, que sejam desenvolvidos esforços para que

- b) [...] Se promova uma abordagem baseada na reflexão, com base na qual tanto os professores recém-formados como os mais experientes sejam

continuamente incentivados a examinar o seu trabalho, individual e coletivamente;

- c) Todos os professores recebam regularmente informações sobre o seu desempenho, bem como ajuda na identificação das respetivas necessidades de aperfeiçoamento profissional e na elaboração de um plano para lhes dar resposta;
- d) Com base nessas informações, sejam oferecidas aos professores no ativo suficientes oportunidades para atualizar, desenvolver e alargar as suas competências ao longo da carreira, assim como os incentivos necessários e a possibilidade de as concretizar;
- e) Os programas de aperfeiçoamento profissional para professores sejam pertinentes, adaptados às necessidades, firmemente alicerçados na prática e com garantia de qualidade [...]. (Jornal Oficial da União Europeia, de 12 de dezembro de 2009, p. 3)

Paralelamente à definição de orientações a nível macroestrutural, a regulamentação do sistema de avaliação do desempenho docente, pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, revogado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, veio colocar o enfoque no desenvolvimento profissional docente. Este diploma chamou a atenção para a necessidade de uma avaliação reflexiva, formadora de aprendizagens contextualizadas, com sentido para a prática de ensino e para a melhoria dos resultados escolares, visto que, em conformidade com Alarcão e Roldão (2008), “as alterações normativas instituídas no sistema aparecem vividas pelos professores como transições ecológicas particulares, [obrigando] a assumir novos papéis e a lidar com a mudança” (p. 38). O Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que revogou o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, advoga “um novo regime de avaliação do desempenho docente” (cf. preâmbulo), que pretende simplificar o processo, centrar-se na sua utilidade e no desenvolvimento profissional, mediante o recurso privilegiado à autoavaliação efetuada por cada docente.

Considerando que as competências específicas do professor se constroem ao longo da vida, no âmbito de uma aprendizagem profissional contínua, contextualizada e em colaboração com outros, afigura-se-nos essencial um sistema avaliativo que encare como primordial a existência de *feedback* ao docente avaliado, assumindo a dimensão formadora da avaliação. A partir do *feedback* recebido, analisam-se as práticas e

situações pedagógicas, através de um processo de reconstrução, mediado por um supervisor. A análise permite que o professor reflita *sobre* a sua ação, ajudando-o, como sustenta Altet (2000), a passar de uma prática pedagógica intuitiva a uma prática reflexiva de profissional. Invocamos, aqui, os conceitos-chave do *coaching*, tal como preconiza Pérez (2009): a palavra ou a linguagem (diálogo entre avaliador e avaliado), a aprendizagem (o princípio de aprender a aprender) e a mudança (de comportamentos, atitudes, destrezas, capacidades e competências).

Sintetizando, a avaliação de desempenho, inserida numa cultura avaliativa e encarada como um projeto, pressupõe colaboração e reflexão, tal como Reis e Alves (2010) preconizam:

um processo de trabalho colaborativo e de reflexão no seio da escola que, a partir dos dados obtidos através de uma multiplicidade de estratégias avaliativas: avaliação de conteúdo; avaliação de processo; avaliação de impacto; avaliação de resultado e avaliação externa, se analisam e valorizam as ações desenvolvidas, individual e coletivamente, para identificar os pontos fortes, os pontos fracos, as ameaças e as oportunidades, assim como as causas que as originam. (p. 206)

Este processo *a construir* permite a redefinição contextualizada da avaliação, considerando *os elementos portadores de sentido* daquela escola específica (metas educacionais da organização), a partir dos quais se concebe um percurso, um plano de ação, que será reajustado de acordo com as reflexões produzidas. O desempenho docente *significativo* insere-se na estratégia da organização, porquanto existem linhas orientadoras da ação docente que concorrem para o cumprimento das metas definidas e, ao mesmo tempo, abrem caminhos para novos percursos, considerando a avaliação efetuada.

O quadro teórico descrito possibilitou, no caso do estudo que agora se apresenta, três perspetivas de análise da avaliação do desempenho docente, em íntima articulação com o desenvolvimento profissional: a perceção dos professores sobre as práticas, a supervisão como um contexto de aprendizagem e o papel do *feedback* co-constutivo.

O Estudo

A investigação que efetuámos teve por base um estudo de tipo exploratório. Da análise da literatura e da nossa experiência profissional, apercebemo-nos que a avaliação do desempenho docente é *alfa* e *ómega* de noções tão vastas como *profissionalidade docente*, termo que integra o novo paradigma do professor (Alarcão e Roldão, 2008). Aquilo que o professor é, sente e pensa sobre a sua profissão interfere diretamente nos contextos onde atua, na forma como ensina, nas aprendizagens que promove e na reflexão que faz sobre a sua ação, ou seja, na *cultura escolar*. Neste sentido, o estudo efetuado visou a compreensão das oportunidades e dos desafios da avaliação do desempenho docente para o desenvolvimento profissional, em direção a uma dimensão transversal, formadora de aprendizagens profissionais (*trans-formadora*, no entendimento de Nóvoa, 1992).

Questões de investigação

Considerando a premência do estudo da avaliação do desempenho docente, num contexto de mudança, definimos objetivos que, partindo de um entendimento aprofundado de uma realidade (o que implica ser professor numa escola específica), passando pela análise crítica dos documentos estruturantes da vida da escola, se dirigiram a promover a discussão em torno do desenvolvimento profissional, enquadrado numa estratégia supervisiva, em que a avaliação surgia como um elemento charneira da auto e heteroformação. De facto, os **objetivos do estudo** foram os seguintes:

- Analisar o conceito de profissionalidade docente num determinado contexto (uma escola básica dos 2.º e 3.º ciclos do distrito de Évora).
- Descrever a cultura da escola, no que se refere à avaliação do desempenho docente, a partir das perceções dos professores efetivos.
- Contribuir para a reflexão sobre a natureza, finalidades e objeto da avaliação, no contexto atual.

Se os objetivos, ou seja, as matérias ou os assuntos sobre os quais recai a atenção ou que são alvo de investigação⁴, constituem o ponto de convergência do estudo, o processo investigativo foi induzido pelas **questões de investigação** que se seguem:

- Que desafios emergem no novo paradigma de profissionalidade docente?
- Como é que a cultura escolar potencia oportunidades para o desenvolvimento profissional, através da avaliação do desempenho docente?

Método

O carácter sistémico, complexo e plural que enquadra a avaliação do desempenho docente, como fenómeno social que é, motivou-nos para a procura de opções metodológicas que interagissem, contribuindo para a *compreensão* do fenómeno em estudo. Numa visão antecipatória, Lewin (cit. em Sousa, 2005) chama a atenção para o facto de

compreender não se [limitar] à procura das 'causas' profundas, guardadas nas caves do inconsciente ou nas brumas do passado, mas colocar em relação os dados atuais de uma situação real e concreta, procurando a sua configuração, a sua articulação e a sua evolução; é procurar a significação dos dados através da sua posição no 'campo situacional total'. (p. 140)

Embora o estudo se tenha inserido na investigação qualitativa, na medida em que foram analisadas as perceções dos professores de uma forma intracontextual, recorreremos, no decurso do processo, a dados quantitativos, na lógica de continuidade e de complementaridade metodológicas, com vista a uma melhor compreensão da pluridimensionalidade das informações recolhidas através dos questionários aplicados.

Considerando a matriz naturalista e descritiva do estudo, tentámos compreender aspetos da profissionalidade docente, no seu contexto *natural*, tanto no seu aspeto físico (escola) como psicossocial (relação do indivíduo com os outros, fomentando aprendizagens interativas). Além disso, procedemos a uma *descrição* das perceções dos professores sobre a temática do estudo, através do material empírico construído, a partir de informação quantitativa (questionário).

⁴ Cf. definição de *objetivo* proposta por Academia das Ciências de Lisboa (Ed.). (2001).

Por conseguinte, o carácter ontológico da nossa investigação conduziu-nos ao estudo de caso. Para Yin (2005), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 20). Sousa (2005) acrescenta que o estudo de caso visa a “compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição [...] numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural” (pp. 137-138), tratando-se, por isso, de uma investigação naturalística.

Além disso, o estudo relevou de uma abordagem etnográfica, uma vez que se preocupou com a “reconstituição da cultura de um dado grupo ou comunidade” (Ponte, 1994, p. 5), adotando uma perspetiva interpretativa, que procurou compreender o tópico da avaliação do desempenho docente do ponto de vista dos participantes.

Coincidindo estas perspetivas com a nossa âncora investigativa, tentámos perceber *como* é que a cultura escolar, no que respeita à avaliação do desempenho docente, era revelada através das perceções dos professores e *por que* era estrategicamente importante para a organização escolar a existência de um sistema avaliativo do agir profissional, aspeto presente, possivelmente, nos documentos de gestão pedagógica da escola.

Procurámos, pois, utilizar duas fontes de evidências (instrumentos de autonomia da escola e questionário), de forma a possibilitar linhas convergentes de investigação. Além disso, procurámos que a recolha de dados fosse concebida de uma forma lógica e contextualizada. A Figura 1 ilustra o encadeamento dinâmico das unidades de análise, com os vários patamares sistémicos: aspetos de macrosistema e contextuais, englobando os instrumentos de autonomia da escola, e dimensões presentes no questionário, de meso e microsistema (desenvolvimento profissional e apreciação e *feedback* do trabalho docente). Salienta-se que o último item do questionário sobre o plano individual de desenvolvimento profissional⁵ se enquadra, a nosso ver, numa nova prioridade de mudança educativa e de evolução pró-ativa do crescimento profissional.

⁵ Doravante designado por PIDP.

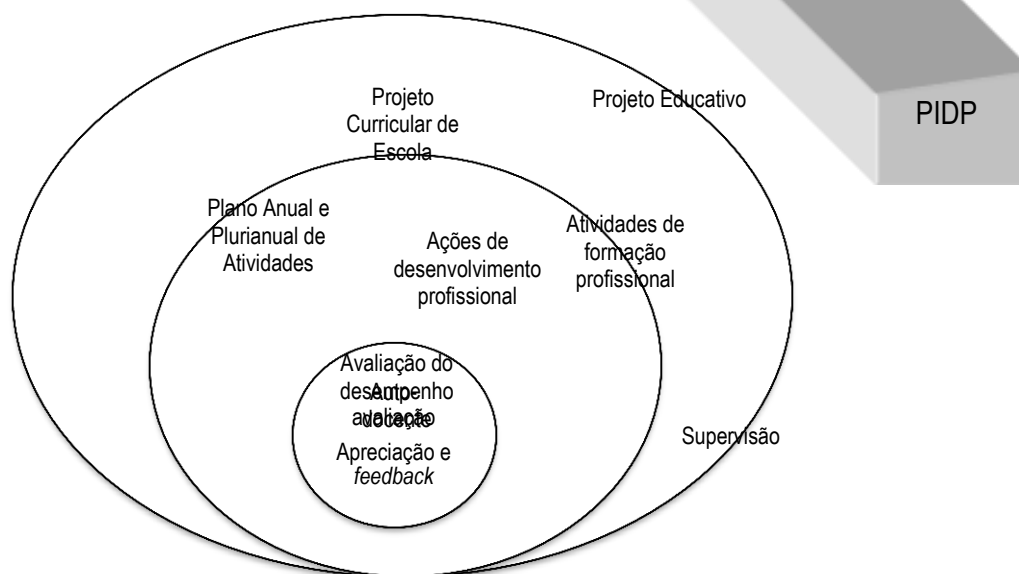


Figura 1 – As subunidades de análise do estudo

O estudo principal contou com a participação dos professores do quadro (n=55) de uma escola básica do distrito de Évora, integrada num agrupamento. Com efeito, ao pretendermos compreender a avaliação do desempenho docente no enquadramento epistemológico de uma cultura avaliativa de escola, deparámo-nos com a necessidade de uma sustentação diacrónica e situacional dos dados a recolher, o que nos levou à escolha dos participantes na investigação – os professores efetivos da escola. Além disso, a estabilidade profissional ligada à identidade contextual (a cultura escolar) releva para a eventual sintonia entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

Principais resultados

Em primeiro lugar, a investigação conduziu-nos à análise documental de instrumentos de autonomia da escola que, de acordo com o art.º 8.º, ponto 1, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, devem refletir as decisões tomadas nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, entre outras. Julgámos, assim, essencial analisar o projeto educativo, o projeto curricular de escola e os planos anual e plurianual de atividades (incluindo o plano de formação) da escola alvo do estudo, em ordem à (re)descoberta de uma cultura de avaliação norteadora de desenvolvimento profissional e organizacional.

No projeto educativo do agrupamento, foi possível encontrar breves referências colaterais ao desenvolvimento profissional dos professores, tendo-se destacado, quanto à avaliação do desempenho docente, os perfis de desempenho, embora o seu conteúdo não constituísse um princípio orientador e estratégico da escola. No projeto curricular de escola, existiam referências esparsas a atividades de desenvolvimento profissional e à gestão do currículo; todavia, careciam de especificação e/ou indicadores de concretização; além disso, não encontramos indicações sobre a forma como o desempenho docente pudesse potencializar os objetivos do projeto curricular de escola. Contrariamente aos outros documentos de gestão pedagógica analisados, o plano anual e plurianual de atividades continha referências implícitas ao desenvolvimento profissional dos professores (comprovadas pela existência de planos de melhoria) e ao desempenho profissional, através da reflexão sobre as práticas educativas e o seu contexto.

No que se refere ao desenvolvimento profissional, os dados recolhidos através do questionário aplicado revelaram uma propensão, na cultura da escola, para a concretização de atividades e ações que potenciavam o desenvolvimento profissional dos docentes, com efeitos tendencialmente relevantes na qualidade. Essas ações verificaram-se, com média mais elevada, ao nível macro (*cooperação e articulação entre os professores*), ao nível meso (*atualização dos conhecimentos científicos, pedagógicos e de utilização das TIC*) e ao nível micro da docência (*reflexão sistemática sobre as práticas e os seus resultados*). Ou, inversamente, a reflexão operada por cada professor poderia gerar uma atualização de conhecimento profissional, a qual seria tanto mais profícua quanto mais se integrasse no âmbito da cooperação entre os docentes. Pareceu-nos que a avaliação do desempenho docente, interligada com o desenvolvimento profissional e organizacional, poderia estar ao serviço da consolidação da cultura avaliativa da escola, através do envolvimento e comprometimento em percursos avaliativos / formativos, com um sentido definido para os professores e para a escola, essencial para *acontecer educação*, nas palavras de Kelchtermans (2009).

Foi à procura duma visão contextual e dialógica da avaliação do desempenho docente que analisámos a importância concedida à apreciação e *feedback* do trabalho docente, sabendo que "o processo através do qual os professores dão sentido a si próprios e à sua profissão nunca se realiza num vazio, mas, pelo contrário, tem de ser entendido em interação com o seu contexto" (Kelchtermans, 2009, p. 76). O estudo salientou a tentativa de compreensão das funções supervisivas, a importância basilar e estrutural concedida à autoavaliação, não esquecendo os efeitos do processo avaliativo no trabalho

docente e na escola. De certa forma, aquilo que os professores disseram que eram as suas perceções foi ao encontro dos princípios da avaliação do desempenho docente, os quais visavam “a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica” (Decreto Regulamentar n.º 2/2010, art.º 3.º, ponto 2). Neste processo, assumia particular relevância a “autoavaliação efetuada por cada docente, numa perspetiva de desenvolvimento profissional” (preâmbulo). A literatura em investigação educacional, nomeadamente Machado (2008), Alves e Flores (2010), tem vindo a insistir na “valorização dos processos de autoavaliação como facilitadores de uma cultura de avaliação do desempenho dos professores” (Aguar e Alves, 2010, p. 238). A autoavaliação tem uma finalidade intrinsecamente formativa, uma vez que permite analisar a ação docente, autorregular a prática, estabelecer compromissos consigo próprio e com os outros, além de identificar necessidades de formação. Não é, pois, de estranhar que os aspetos possíveis de constarem numa autoavaliação do trabalho tenham sido favoravelmente considerados.

Existindo a referência explícita a um *feedback* formativo, que apostava no carácter dialógico do processo, julgámos da necessidade e pertinência de um plano individual de desenvolvimento profissional (PIDP) que congregasse as valências poliédricas do *ser professor*, reflexo de um novo paradigma de profissionalidade docente. Quanto aos parâmetros passíveis de inclusão nesse plano, de acordo com as categorias de análise definidas e tomando como referência o conteúdo comunicativo das respostas presentes no questionário, concluímos que os professores respondentes pareciam atribuir uma maior atenção às dimensões *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* (39,8%) e *vertente profissional, social e ética* (33,7%), em detrimento do *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* (16,9%) e *participação na escola e relação com a comunidade educativa* (9,6%), tal como é ilustrado pela Figura 2.

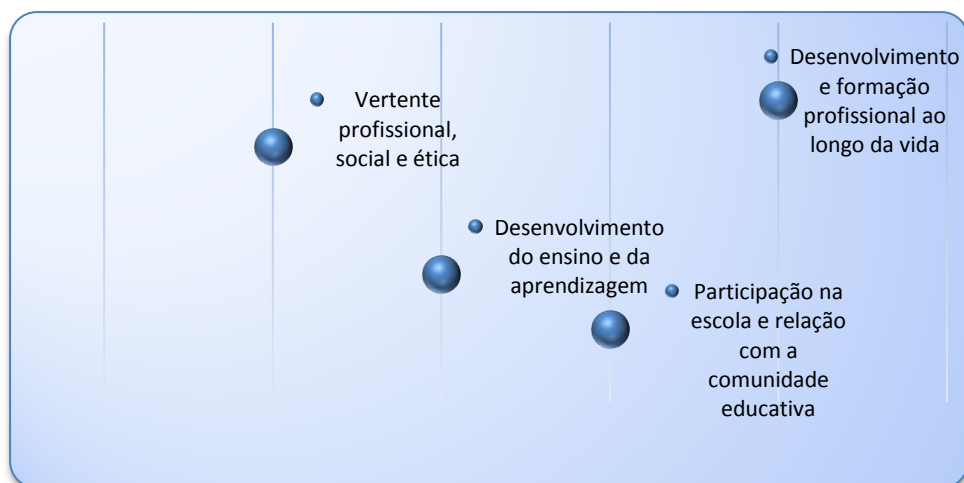


Figura 2 – Dispersão das 4 dimensões da atuação profissional dos docentes.

A partir da leitura do gráfico supra apresentado, pode depreender-se uma noção de desenvolvimento profissional ligada, intrinsecamente, a um conceito de aprendizagem contínua e a uma atitude responsável face aos aspetos profissionais e deontológicos do ser professor. Por outras palavras, para estes professores, importava *como desenvolver e melhorar o ser professor*, tal como o *saber ser professor*. Por fim, sintomaticamente, afigura-se-nos que o carácter reflexivo dos presumíveis parâmetros do PIDP tenderia a ser preterido a favor de um teor descritivo, visto que as unidades de conteúdo pareciam remeter para uma descrição dos fenómenos da realidade educativa, constituindo a reflexão um fenómeno incipiente, que, concretizada, poderia tornar o ensino mais objetivo, ponderado e recompensador (Danielson, 2010).

Finalmente, importa conjugar as noções de profissionalidade docente realçadas pelos resultados do estudo empírico com as informações da análise documental. Tendencialmente, pudemos constatar uma apreciação favorável tanto no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, como à apreciação e *feedback* do trabalho docente. Em contrapartida, nos instrumentos de autonomia da escola analisados, encontrámos poucas referências a uma cultura avaliativa do desempenho docente, tanto numa dimensão espacial (criação efetiva de condições propícias a um trabalho colaborativo, por exemplo) como numa dimensão temporal (reflexão sobre as experiências tidas e perspetivação do futuro).

Conclusões

Entendeu-se a investigação como um *work in progress*, que esperava por novas valências no decurso de um processo que, paulatinamente, tentou construir sentidos para a avaliação do desempenho docente, considerando o enquadramento no desenvolvimento profissional dos docentes, com reflexo profícuo nas ações de ensinar e aprender.

Considerando as questões de investigação e os objetivos que nortearam o estudo, perspetivámos o conceito de profissionalidade docente que era possível extrair da cultura de uma escola específica, contextualmente situada. O estudo empírico, realizado a partir das perceções dos professores efetivos de uma escola específica, tendeu a revelar uma propensão favorável à *compreensão* desta problemática. De certa forma, os resultados foram ao encontro das conclusões do próprio estudo internacional que serviu de base à construção do instrumento de recolha de dados: o TALIS. Desse estudo, depreendeu-se que os professores portugueses que participaram em mais atividades de desenvolvimento profissional expressaram níveis de autoeficácia mais altos, que se repercutiram num maior domínio de técnicas de ensino. Além disso, o estudo internacional sugeria que a avaliação do trabalho dos professores e o *feedback* recebido permitia uma maior confiança na capacidade de dar resposta aos desafios do ensino (OECD, 2009). No entanto, se era expectável que aquilo que os professores pensavam influenciasse o seu comportamento, ressalvámos que o estudo não analisou a eficácia do trabalho docente.

Analisámos a avaliação do desempenho docente como uma ação dialética, orientada para o desenvolvimento profissional, uma busca de sentido do agir profissional, mediada por si próprio (autoavaliação) e pelos outros (heteroavaliação). Desta forma, a partir do *feedback* recebido, podem-se analisar as práticas e as situações pedagógicas, reconstituindo-as. Este processo de análise permite que o professor reflita *sobre* a sua ação, ajudando-o a passar “de uma prática intuitiva e empírica para uma prática reflexiva de profissional, que se adapta às necessidades, ao contexto” (Altet, 2000, p. 32).

Por último, podendo ser inserido numa renovada cultura escolar, salientam-se as possibilidades do plano individual de desenvolvimento profissional, uma vez que permite a clarificação do conceito de ensinar, a análise do conhecimento profissional e a definição de ações de planeamento, realização, avaliação e reorientação do ensino

(Roldão, 2010). A partir dos parâmetros propostos pelos professores (e que fazem sentido na cultura daquela escola), poder-se-á conceber um itinerário personalizado de formação profissional, prevendo uma convergência entre o entendimento do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento profissional.

Em síntese, sustentámos uma prática de avaliação reflexiva *para* o desenvolvimento profissional, seguindo um itinerário personalizado, através de um plano individual, ecologicamente situado num contexto de supervisão. A centralidade da avaliação, tanto nas tarefas de ensino como de aprendizagem, constitui um desafio profissional que, oportunamente agarrado pelos atores educativos, poderá elevar a qualidade e eficácia da escola.

Não se pretendendo a generalização, já que houve uma vinculação a um contexto específico, desejou-se compreender a cultura avaliativa da escola, no que diz respeito ao desempenho docente, de forma a fazer emergir as perceções dos professores sobre a sua própria profissionalidade e, refletindo sobre as práticas, dar um contributo para a melhoria das aprendizagens. Na verdade, em nossa opinião, a avaliação do desempenho docente tem um valor acrescido num quadro de desenvolvimento profissional, singular, contextualizado, formativo e formador pelas mundividências educativas criadas, transformando desafios em oportunidades de aprendizagem profissional.

Referências bibliográficas

- Academia das Ciências de Lisboa. (Ed.). (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- Aguiar, J. e Alves, M. (2010). A avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores. In M. Alves e M. Flores (Orgs.). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 229-258). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas?. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. e Flores, M. (Orgs.). (2010). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Danielson, C. (2010). *Melhorar a prática profissional: um quadro de referência para a docência*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Flores, M. (Org.). (2010). *A avaliação de professores numa perspetiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2009). *Equipas educativas: para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Forte, A. e Flores, M. (2010). Conceções e práticas de colaboração docente. In M. Alves e M. Flores (Orgs.). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 53-100). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Hadji, C. (2010). A avaliação de professores em França. Da inspeção ao acompanhamento pedagógico? In M. Flores (Org.). *A avaliação de professores*

- numa perspectiva internacional: sentidos e implicações* (pp.111-140). Porto: Areal Editores.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. [Publicação eletrónica acedida em 15 de março de 2011, em <http://books.google.pt/>.]
- Jornal Oficial da União Europeia, de 12 de dezembro de 2009. Acedido em 05 de maio de 2010, em http://ec.europa.eu/education/school-education/doc832_en.htm.
- Lopes, J. e Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K., Mundry, S., Love, N. e Hewson, P. (2009). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. [Publicação eletrónica acedida em 25 de março de 2011, em <http://books.google.pt/>.]
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. Flores e A. Simão (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas* (pp. 61-98). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Machado, E. (2008). Perspetivas e tendências da investigação em avaliação – hipóteses para a (re)interrogação de uma atividade. In M. Alves e E. Machado (Orgs.). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 183-201). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação*. (pp. 15-33). Lisboa: Publicações D. Quixote e IIE.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Acedido em 16 de junho de 2009, em www.oecd.org/edu/talis/firstresults.
- Perez, J. (2009). *Coaching para docentes: motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 2-18.
- Reis, P. e Alves, M. (2010). Avaliação de projetos no âmbito do exercício da autonomia escolar. In M. Alves e M. Flores (Orgs.). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 193-228). Mangualde: Edições Pedagogo.

- Roldão, M. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em 21 de novembro de 2010, em <http://cms.ua.pt/saappp/sites/default/files/Brocura1.pdf>.
- Roman, M. e Murillo, F. (2008). La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008*, 1 (2). Acedido em 15 de setembro de 2010, em <http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num2.html>.
- Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho: identidades, visões e instrumentos para a ação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos, L. (2009, maio). *Avaliação do desempenho docente: problemas e desafios*. Conferência proferida no ciclo de conferências: temas contemporâneos em formação e ensino, no Auditório do Departamento de Pedagogia da Universidade de Évora, Évora.
- Schein, E. (2010). *Organizational culture and leadership*. [Publicação eletrónica acedida em 18 de março de 2011, em [http://books.google.pt/.](http://books.google.pt/)]
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidades*. Porto: Porto Editora.
- Simões, G. (2002). *A avaliação do desempenho docente* (1.^a ed., 2.^a tiragem). Lisboa: Texto Editora.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação: métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (3.^a ed.) Porto Alegre: Bookman.

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República*, 1.^a série, n.º 79. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro. *Diário da República*, 1.^a série, n.º 7. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 120. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 37. Ministério da Educação. Lisboa.

Igualdade de Oportunidades e Questões de Género

Maria de Lourdes Pintasilgo Primeira-ministra do V Governo Constitucional Um olhar sobre os olhares da imprensa

Ana Tavares

Este trabalho tem como objectivo primordial descobrir que imagens poderão ter sido discursivamente construídas nos textos jornalísticos dos semanários *O Jornal* e o *Expresso*, que acompanharam as primeiras ondas de reacção à indigitação de Maria de Lourdes Pintasilgo para Primeira-ministra do V Governo Constitucional, em Julho de 1979.

Aceitando a premissa de que a linguagem é capaz de criar a realidade, como a conhecemos, então o que ficou gravado nos jornais da época é fonte capital para uma análise crítica do discurso, de modo a revelar conteúdos menos visíveis.

Palavras chave: mulheres; espaço político; estratégias discursivas / questões de género

[...] Preparar o caminho a que senhores?

Chama-se uma mulher para que aguente um pouco, um pouquinho, o leme da barça das iras e das cinzas e a faça sulcar, qual donairoza gôndola, o mar crespo de um período pré-eleitoral acaso mais rosnante que qualquer outro dos anteriores. Afastar o cinzento, a poluída bruma nacional, a poder de sorriso e instaurar o cor-de-rosa das meninas de coro como pano de fundo da batalha do voto. Às urnas, às urnas, enquanto a tua mão embalaria o berço. Disseste Fiat. Alegrementemente como a tudo aquilo em que te metes [...]

Maria Velho da Costa¹

Introdução

O presente artigo foi elaborado após conclusão do curso de mestrado 'Questões de Género e Educação para a Cidadania' (2007/09), na Universidade de Évora. Neste âmbito foi levado a cabo um estudo investigativo, sob a orientação da S^a. Professora Doutora Fernanda Henriques, sobre a figura de Maria de Lourdes Pintasilgo, que culminou com a respetiva dissertação: "Mulheres – Espaço Público/Político. Maria de Lourdes Pintasilgo Primeira-ministra do V Governo Constitucional. O olhar da imprensa, dois semanários, duas perspectivas."

Para este artigo definiu-se como grande finalidade expor sucintamente alguns dos tópicos que compõem a referida dissertação. A saber: uma breve apresentação da metodologia usada, uma seleção dos resultados da pesquisa, considerados como os mais interessantes e pertinentes no âmbito temático da investigação e sua discussão. Note-se que na etapa da discussão de resultados, realizada no presente ponto da conclusão, existem também pequenas transcrições do *corpus*, cujas referências contextuais e exemplificativas contribuem para melhor sustentar as respetivas leituras e conjeturas. Acredita-se que, deste modo, poder-se-á proporcionar uma análise de amplitude interativa entre o que os jornais escreveram e o que poderá ser trazido para debate. Na secção dos anexos apresenta-se um conjunto, necessariamente reduzido, das alusões feitas à figura central da investigação. Para concluir a descrição deste texto, sublinhe-se que, este mesmo representa não mais do que um olhar parcial, aberto e ciente da existência da subjetividade inerente. Nos restantes pontos deste artigo providenciam-se todos os tópicos que enquadram o supradito estudo.

¹ O Jornal, 27 de Julho de 1979, p.5.

A área de estudos Mulheres e Espaço Público/Político proporciona diversas linhas de investigação, das quais se deve extrair o exemplo de Maria de Lourdes Pintasilgo (1930-2004) como interventora pioneira em diversas vertentes do espaço público. Sucintamente, uma das suas características, imediatamente observável, foi a capacidade de integrar as suas ações sob um desígnio humanista de defesa dos Direitos Humanos: civis, culturais; auto-determinação; acesso aos recursos pelos seus próprios países de maneira a garantir a sua subsistência e desenvolvimento, e não a dependência de outros países mais industrializados, ou ainda, contribuir para a construção de uma nova ordem mundial.

Por outras palavras, nota-se nas suas intervenções públicas reflexões e propostas em torno da grande problemática que é a discriminação em todas as suas formas, mais ou menos visíveis, para o cidadão comum. Consta-se um cuidado, uma atenção especial em integrar ou mesmo superar diferenças, entendidas como assimetrias, sobretudo no que diz respeito a todos os grupos sociais com menores capacidades de recursos, nomeadamente as suas chamadas de atenção para a crescente distância entre os hemisfério norte e sul. Daí talvez, a perspetiva reducionista e pejorativa de a caracterizar como terceiro-mundista, como verificado em alguns textos da imprensa.

A chegada das mulheres ao espaço público da política e da governação foi, ou continua a ser, um percurso lento, doloroso, não linear, enfim, uma constante luta de superação de preconceitos. Cidadania e género acolhem, nos dias de hoje, novas perspetivas, nomeadamente a ideia da investigadora Ruth Lister, que propõe uma cidadania regenderizada. Isto é, repensar o conceito de cidadania tendo em mente a identidade de género, uma vez que, “[...] um ideal de universalismo que, ao pressupor a inclusão de todos os indivíduos, cria a ilusão de igualdade, mantendo invisíveis ou marginalizados grupos ou indivíduos, desvalorizando diferenças e subjectividades pessoais.” (Gomes,2007, p.120). E, também, como relembra Maria Regina Tavares da Silva, investigadora e consultora das Nações Unidas, “*development that is not engendered is endangered*”² (Silva,2009, p.6).

Perspetiva-se, deste modo, a importância do equilíbrio da representatividade de género como fator de desenvolvimento. Ou seja, torna a participação igualitária de ambos os sexos, na diversidade de campos de ação humana, fator imprescindível na

² Presente no Relatório do Desenvolvimento Humano de 1995, incluído no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

melhoria da qualidade de vida das comunidades. Já não é só ao nível dos direitos que se defende a participação feminina, é já ao nível do progresso bem sucedido.

Neste sentido, a adoção de medidas, como as cotas (em cargos políticos e do lado da governação e da tomada de decisão, por exemplo) e o reconhecimento da importância do conceito de paridade, poderá configurar uma nova onda reivindicativa sobre igualdade e usufruto de direitos políticos entre cidadãos e cidadãs. E se na atualidade é este o registo vindicativo essencial, tempos houve em que se debateu o reconhecimento às mulheres de uma racionalidade da mesma natureza que a da ratificada aos homens.

O Estudo

Concluída uma primeira consulta analítica a vários periódicos da época, a decisão recaiu sobre os semanários: O Jornal (com tiragem à sexta-feira) e o Expresso (com tiragem ao sábado). Os motivos maiores prenderam-se com o facto de ambos apresentarem uma vasta, diversa e atrativa produção textual, tanto sobre a figura central da investigação, como sobre as circunstâncias políticas, sociais e partidárias que enquadram o corte temporal delineado.

Este período tem início a 13 de julho e término a 11 de agosto, de 1979, abrangendo as seguintes edições de cada periódico. O Jornal: 20, 27 de julho, 3 e 10 de agosto; o Expresso: 14, 21, 28 de julho, 4 e 11 de agosto. O primeiro marco cronológico (13 julho) regista a comunicação do Presidente da República, General Ramalho Eanes. Após os insucessos políticos dos executivos anteriores, também de nomeação presidencial (Nobre da Costa e Mota Pinto), Ramalho Eanes informa o país sobre suas decisões: dissolução da vigente Assembleia da República, marcação de eleições legislativas intercalares e nomeação de uma personalidade para chefiar este executivo e proceder à preparação do ato eleitoral. Antes ainda da presidência da República ter tornado público e oficial o nome da individualidade escolhida, registou-se no Expresso (14 agosto) uma primeira referência a Maria de Lourdes Pintasilgo que a situa, desde logo, próxima do "sector Melo-antunista".

O dia 11 de Agosto coincide com as vésperas da apresentação e discussão do Programa do Governo na Assembleia da República. Finalizou-se neste ponto o corte temporal da investigação porque a produção textual jornalística, dedicada à descrição e

apresentação de Maria de Lourdes Pintasilgo, sofre um decréscimo, particularmente por parte de um dos semanários. Ao mesmo tempo, recorde-se, já decorria o período de férias de verão e politicamente dava-se início às primeiras movimentações no seio da campanha eleitoral, o que captava com maior incidência os olhares da imprensa. Este espaço temporal abarca, portanto, uma breve fase anterior à divulgação oficial do nome da personalidade escolhida e as respetivas ressonâncias no após conhecimento público.

Tendo em conta tão importante e eloquente legado, decidiu-se transcrever, de forma tanto quanto possível vasta e exaustiva, todas as referências (diretas e indiretas) à figura de Maria de Lourdes Pintasilgo, incluindo-se as imagens publicadas por ambos os jornais. Também se procedeu à transcrição de diversos textos jornalísticos que contribuíram para melhor entender todo o contexto, para uma compreensão mais ampla e pormenorizada referente a esta etapa. Deste modo, constituiu-se o *corpus* que foi sendo alvo de diversos olhares analíticos, de aproximação e de distanciamento, procurando-se entender o todo pelas partes e vice-versa.

Questões de Investigação

Perante dois jornais com linhas editoriais divergentes será expectável encontrar duas narrativas discursivas não coincidentes, sobre o mesmo objeto. Partindo desta probabilidade, colocam-se questões como: Em que aspetos diferem as versões de cada periódico? Haverá traços em comum? Que estratégias discursivas e suas finalidades poderão ser encontradas nas respetivas produções textuais?

Metodologia

O estudo a que este artigo se reporta teve como suporte teórico-metodológico a Análise Crítica do Discurso. Trata-se de uma abordagem qualitativa no campo dos estudos discursivos que encara os textos (escritos, falados e até imagens) como objetos de investigação analítica e crítica. As suas linhas conceptuais objetivam pôr a descoberto o modo como a linguagem e os discursos empoderam ou marginalizam perspetivas, valores e sujeitos.

O ser humano conhece-se na linguagem partilhada com os outros, assim como apreende e constrói a realidade através da linguagem. É, como tal, condição do nosso

próprio pensamento. Como Rueda Iñiguez (2006) sublinha, tendo em conta as investigações de Frege, Russel e Wittgenstein, o nosso conhecimento do mundo não está radicado nas ideias que dele fazemos. Esse conhecimento encontra-se, sim, nos enunciados que a linguagem nos possibilita construir para representar o mundo.

A análise crítica do discurso toma este posicionamento e procura colocar em prática uma abordagem teórico-metodológica que objetiva: Expor tratamentos assimétricos, entre 'nós' e 'os outros' como, por exemplo, Teun Dijk (2001; 2005) propõe; Descortinar aquilo que este investigador denomina por tópicos: macro-estruturas semânticas. Isto é, uma vez que estes tópicos do discurso não se encontram explicitamente visíveis, eles representam, na sua globalidade, aquilo que melhor virá a ser recordado pelos consumidores textuais; Revelar formas, mais ou menos, veladas de todo o tipo de discriminações sociais: género, raça, sexo, classe, como Norman Fairclough (1997), Ruth Wodak (2004) e Teun Dijk (2001; 2005) defendem; Atender ao discurso como meio capaz de produzir ideologia, e daí, o imperativo de denunciar todas as formas de coação e, interligado a este propósito, sob a influência de Michel Foucault, encarar os discursos como formas de exercer poder e de criar conhecimento, mas também como possibilidades de resistências aos discursos prevaletentes ou dominantes. (Nogueira, 2001). Refira-se que esta é, tão só, uma enumeração seletiva das grandes metas apontadas pela análise crítica do discurso. A sua escolha foi feita tendo em consideração o enquadramento temático do estudo e o âmbito deste artigo.

Em síntese e seguindo de perto as palavras de Dijk (2001; 2005) e de Ruth Wodak (2004), a análise crítica do discurso caracteriza-se por: Investigar problemas sociais; Estudar as formas como o abuso do poder social, o domínio e a desigualdade são ativados, reproduzidos e fortalecidos pela linguagem no contexto social e político; Rejeitar a ideia de uma ciência imparcial e isenta de valores, mas antes, reconhecer nela a presença de interação social, entre investigação e sociedade. Por outras palavras, tal como qualquer cidadão ou cidadã, os sujeitos investigadores transportam em si todo um conjunto de influências da estrutura social que os enquadra. É, como tal, expectável a existência dessas mesmas nas suas ações investigativas, as quais, por sua vez, produzem efeitos diversos sobre as estruturas sociais circundantes.

Entre os estudos realizados destacam-se, por exemplo, os trabalhos de Dijk e Wodak (2000) que examinaram, de modo comparativo, diversos debates parlamentares de países europeus, sobre questões de etnicidades e que, em última instância,

revelaram formas discursivas de racismo. Dijk disponibiliza no seu sítio eletrónico³ diversos artigos realizados no âmbito de uma análise às representações sociais de emigrantes e ou minorias. As suas investigações sobre a imprensa revelaram tratamentos discriminatórios e a presença de estereótipos em relatos jornalísticos, sobre eventos de confrontos entre forças policiais e diversos tipos de manifestações, ou atos de vandalismo.

Ainda neste quadro de análises comparativas a discussões parlamentares, refira-se, também, as investigações de Eeva Raevaara (2003) que compara os casos finlandês e francês e de Lea Sgier (2004) que confronta os casos francês e suíço, relativamente à introdução de cotas para mulheres e do conceito de paridade, nos diversos cargos políticos. Estes estudos discursivos revelaram uma ausência, nos debates parlamentares francês e suíço, de um entendimento sociológico claro sobre, por exemplo, sexo, género, igualdade sexual e desigualdade de género. Mostraram, ao invés, pré-compreensões desatualizadas sobre género, mas cristalizadas na memória coletiva. No caso do debate finlandês, a investigadora Eeva Raevaara observou que as estratégias de legitimação da igualdade de género encontravam-se fortemente relacionadas com as ontologias políticas francesas e finlandesas.

Sendo a prática investigativa das questões de género, entre outras, uma forma de expor tratamentos enviesados, acredita-se que a análise crítica do discurso contribua para estudar a representação de Maria de Lourdes Pintasilgo, delineada na imprensa aquando da sua nomeação para Primeira-ministra. Além de que, é na linguagem que

[...] estão potencialmente disponíveis uma multiplicidade de versões alternativas de acontecimentos, então, sobre qualquer objecto, acontecimento ou pessoa, podem existir também uma variedade de Discursos, cada um com uma maneira diferente de se representar para o mundo. Cada Discurso fornece a um objecto uma "natureza" diferente daquela que outro Discurso forneceria, isto é, reivindica para si ser considerado "verdade". (Nogueira, 2001, p.29, citando Llombart, 1995).

Principais resultados

³ <http://www.discourses.org/>

No referido enquadramento temporal, a indignação de Maria de Lourdes Pintasilgo para Primeira-ministra suscitou duas narrativas discursivas dissonantes por parte de ambos os semanários escrutinados. Cada um reflete o seu olhar e desta diferença de perspetivas, em termos imagísticos, poder-se-ia aludir à representação cubista como forma de caracterizar este cruzamento de olhares.

A produção textual de O Jornal evidencia uma extensa aclamação à escolha presidencial, sendo claro o seu posicionamento de satisfação e de bom augúrio relativamente ao conjunto de características pessoais, éticas, religiosas e políticas que Maria de Lourdes Pintasilgo traria para a cena política. A linha editorial deste periódico facultou à individualidade escolhida quatro primeiras páginas, na forma de fotografias, fotomontagem e caricatura, uma longa entrevista e um conjunto de diversos títulos que destacam de forma positiva o perfil de Maria de Lourdes Pintasilgo. Simultaneamente, verifica-se nos editoriais, nos diversos artigos de opinião e de análise e nas crónicas uma presença constante de referências elogiosas, a par de um corpo argumentativo tanto em sua defesa como contra as teses dos seus opositores. Refira-se ainda que do ponto de vista deste jornal, a atuação do Presidente da República é merecedora de críticas políticas sem, no entanto, extravasar essas apreciações menos positivas à figura de Maria de Lourdes Pintasilgo.

De uma forma visivelmente oposta, a linha de o Expresso reflete uma recensão negativa à escolha de Maria de Lourdes Pintasilgo e aos intuitos políticos do Presidente da República. Atente-se ao comentário do editorial de 21 de julho (p.10): “Mais do que a decisão presidencial de dissolver a Assembleia da República, foi a escolha de Maria de Lourdes Pintasilgo para Primeiro-Ministro que desencadeou a abertura plena das hostilidades, [...]”.

Nas suas primeiras páginas, o Expresso recorre essencialmente a uma diversidade de títulos, subtítulos e textos, dando um espaço muito reduzido a fotografias ou a qualquer outro tipo de imagens⁴. Esses títulos e respetivos textos jornalísticos (desenvolvidos nas páginas interiores e no suplemento revista) induzem uma carga de suspeição e desconfiança política sobre as decisões presidenciais e sobre Maria de Lourdes Pintasilgo. Recorde-se algumas das parangonas: PORQUÊ E PARA QUÊ? O GOVERNO DOS 100 (ou mais?) DIAS E O SEU PRIMEIRO-MINISTRO; HISTÓRIA BREVE

⁴Note-se que esta postura de o *Expresso*, em termos de 1ª Página, poderá ser entendida na medida em que este semanário transporta para a capa do seu caderno adicional – revista – a opção de publicar, ou não, fotos, de maior ou menor dimensão, de acordo com a sua escolha editorial.

DE UMA INTELIGÊNCIA (PERIGOSA?) (Expresso, 21 julho); A ÚLTIMA TENTATIVA PRESIDENCIALISTA DE EANES? NOVO PARTIDO POLÍTICO DEPENDERÁ DO ÊXITO DO GOVERNO PINTASILGO (Expresso, 28 julho). Também neste dia regista-se o título: *3 depoimentos acerca de um 1º Ministro controverso*, junto a uma pequena foto de Maria de Lourdes Pintasilgo.

Note-se que na data de 4 de agosto destaca-se a ausência de qualquer notícia, ou relato relativo à cerimónia oficial da tomada de posse do V Governo Constitucional, decorrida no dia 1 de agosto, à qual nenhum membro dos partidos inseridos na Aliança Democrática compareceu. Na semana seguinte (11 agosto) observa-se uma curta menção a Maria de Lourdes Pintasilgo em um dos vários títulos de primeira página: EANES COM NETO (E TALVEZ MACHEL) E PINTASILGO NA ONU (E TALVEZ COM O PAPA). A produção textual deste periódico (editoriais, artigos de opinião e de análise) revela um acentuado decréscimo após 28 de julho, até a uma quase total inexistência de referências à figura da Primeira-ministra e seu executivo.

Uma outra constatação reporta-se ao léxico usado para nomear os cargos políticos ocupados por Maria de Lourdes Pintasilgo. Recorde-se alguns exemplos:

"[...] entrevista **do novo** chefe do Governo [...]", *O Jornal*, 20 de Julho, primeira página.

"[...] Nesse sentido, **o próprio Primeiro-Ministro** irá tentar [...]", *O Jornal*, 20 de Julho, p.5.

"[...] Desde 1975 [...] **embaixador** de Portugal junto da UNESCO [...] **procurador** à Câmara Corporativa, [...] e **secretário** de Estado [...] **ministro** dos Assuntos Sociais [...]", *O Jornal*, 20 de Julho, p.4.

"[...] Pintasilgo não tem **perfil de um** Primeiro-Ministro [...]", *Expresso*, 21 de Julho, p.2.

"[...] O discurso político **do Primeiro-Ministro indigitado**, [...]", *Expresso – revista*, 21 de Julho, p.3.

"[...] Pintasilgo é [...] **um** dos principais **conselheiros** do general Ramalho Eanes.[...]" *Expresso – revista*, 21 de Julho, p.5.

A partir da observação destas formas lexicais, poder-se-á discorrer sobre o valor social que a ideologia dominante, plasmada no discurso, facultava à presença feminina

no espaço público da política, sobretudo, do lado dos altos cargos do poder governativo e da tomada de decisão.

Curiosa e interessante foi a seguinte observação. De maneira a descrever e apresentar politicamente a figura pública de Maria de Lourdes Pintasilgo, ambos os jornais fazem uso do mesmo tipo de estratégia: situar Maria de Lourdes Pintasilgo num determinado espaço ideológico, político e partidário que fosse facilmente identificável para a generalidade da população portuguesa. A referência, potencialmente, mais galvanizadora da atenção do público foi sempre um sujeito masculino: para O Jornal, principalmente, Mário Soares; para o Expresso, de uma forma mais exponencial, Melo Antunes.

Conclusões

Em termos de ecos e silêncios, exemplifique-se as linhas editoriais dicotómicas de ambos os semanários. Após a cerimónia oficial da tomada de posse (1 agosto) do V Governo Constitucional, o Expresso (4 agosto) nada menciona sobre este ato protocolar. Ao contrário, O Jornal (3 agosto) transcreve inclusivamente partes do discurso da tomada de posse, dedicando-lhe claros elogios. O Expresso dá conta sim, da "Posse da primeira «leva» de Secretários de Estado" agendada para a semana seguinte. Como estudado por Theo van Leeuwen (1998) "a exclusão deixa efectivamente vestígios" (p.181). A tomada de posse de um Governo, neste caso do Executivo de Maria de Lourdes Pintasilgo, a par da total ausência de figuras pertencentes aos partidos coligados na A.D. (Aliança Democrática), não representou para o Expresso motivo importante de noticiabilidade.

Será que com o recurso ao mutismo este jornal esperaria anular a relevância social e política deste Executivo? Sabe-se que, do ponto de vista de qualquer órgão de comunicação social, recorrer à opacidade e ao silenciamento cirúrgico só pode ser sintomático de uma tomada de posição próxima da censura. Do mesmo modo, poder-se-ia inferir que o facto de a cerimónia oficial da tomada de posse não representar matéria noticiosa de peso para relatar vai ao encontro do entendimento dos partidos da direita sobre o atual Executivo. É impossível ficar-se indiferente ao silêncio ensurdecador ao longo desta edição.

A nomeação de Maria de Lourdes Pintasilgo deu visibilidade à questão da nomenclatura dos altos cargos da política e é notória a predominância da forma masculina na designação dos mesmos. O género masculino serviu para representar concomitantemente o que é masculino e o que é feminino. Caso não se soubesse a identidade da pessoa representada neste discurso jornalístico, ficar-se-ia a achar (nos dias de hoje, certamente) que o primeiro-ministro indigitado seria, indubitavelmente, um sujeito masculino. A este propósito, O Jornal (27 julho, p.6) publica um artigo intitulado "Primeiro" ou "primeira"? dando ecos às dúvidas que pairavam sobre este assunto. Partindo do levantamento exploratório que o artigo menciona, retiram-se as seguintes conclusões: 1- a existência de "muita gente" que revelava cuidado e interesse em examinar esta questão; 2- quase que em tom contraditório, este assunto parece não incomodar os sujeitos utilizadores da língua; 3- literatura e especialistas na matéria parecem não ter uma ideia concreta, uníssona, ou grande preocupação num esclarecimento cabal.

Com esta observação, não se pretende afirmar que a identidade feminina, da protagonista em análise, nunca foi nomeada nos termos femininos. A intenção é a de ampliar o facto de que, no que diz respeito, pelo menos, à nomenclatura dos cargos ocupados por esta cidadã, a representação que o discurso revelou, dessa mesma presença, foi sempre no género masculino. O impacto direto deste discurso acaba por dificultar a visibilidade de qualquer sujeito feminino nas várias dimensões da intervenção pública e política. Maria de Lourdes Pintasilgo marcou, assim, um momento de charneira na tomada de consciência da necessidade linguística em se renovar e adaptar-se às novas realidades.

Outro resultado merecedor de atenção foi o seguinte. Ambos os semanários recorrem a figuras políticas masculinas, de fácil identificação político-partidária para a generalidade do público leitor, de modo, a associar Maria de Lourdes Pintasilgo ao espectro ideológico da esquerda. O Jornal (20 julho, p.40) situa a personalidade indigitada numa esquerda "progressista e moderada", de forma, a distanciá-la dos ...ismos: comunismo e marxismo e incide, sobretudo, numa contiguidade entre Mário Soares e a Primeira-ministra. Recorde-se que este periódico (20 julho, p.14) culmina esta proximidade suscitando traços fisionómicos semelhantes entre Mário Soares e Maria de Lourdes Pintasilgo:

Bochechas ao poder

Mal Maria de Lourdes Pintasilgo foi indigitada [...] logo um redactor de «O Jornal», concluiu que o PS teve uma aproximação...

É que o novo Primeiro-Ministro, [...] embora não tenha filiação partidária, e seja de facto independente tem uma certa semelhança com o secretário-geral do PS, Mário Soares: «as bochechas»...

A identificação física retrata os atores sociais em termos de traços característicos que os distinguem num determinado contexto e essas atribuições físicas nem sempre são inocentes (Leeuwen, 1998). Neste exemplo, o que terá sido importante para o produtor textual foi destacar um pormenor físico e estabelecer-lhe uma conotação política com uma determinada personalidade bem conhecida, Mário Soares, que para lá da subjetiva semelhança, não deixaria espaço a qualquer dúvida no campo político-partidário.

Sob o olhar de O Jornal, Maria de Lourdes Pintasilgo é representada como alguém que faz parte do 'nosso' enquadramento ideológico, alguém capaz de defender a 'nossa' mundividência, os 'nossos' valores, em contrapartida aos dos 'outros'. Ao mesmo tempo, toda a produção textual, orientada para descrever e apresentar Maria de Lourdes Pintasilgo, revela um claro elogio às suas capacidades pessoais e políticas, um elevado reconhecimento do seu percurso em diversas vertentes do espaço público.

Na perspetiva deste jornal é crível e almejado que esta primeira-ministra energética seja capaz de exercer a sua ação governativa com o sucesso político desejado. É, igualmente, expectável que, no exercício das suas funções executivas, Maria de Lourdes Pintasilgo traga inovação e imprima o seu cunho pessoal, ainda que se trate de um curto espaço de tempo, a "*marcha dos cem dias*", como a própria intitulou. Logo, sabendo-se da realização de eleições intercalares num futuro próximo, seria eleitoralmente vantajoso associar os ganhos políticos deste executivo ao espaço ideológico do partido socialista.

Através do olhar do Expresso, Maria de Lourdes Pintasilgo representa a defesa dos ideais dos 'outros' contra os 'nossos'. É localizada numa esquerda na qual são difusas as fronteiras entre os...ismos: socialismo e comunismo. Além de que, o Expresso invoca figuras públicas desde Melo Antunes, Vasco Gonçalves, Álvaro Cunhal, Ramalho Eanes a Marcello Caetano, como estratégia subliminar de promoção de uma identidade

política que muda consoante os ventos do poder. Discursivamente, a Primeira-ministra indigitada foi alvo de diversos rótulos, como por exemplo: "Melo-antunista", "neogonçalvista" e "terceiromundista". Tendo em conta a carga depreciativa, que estas expressões apelavam junto dos seus opositores, seria de esperar, portanto, uma recensão negativa, impeditiva de qualquer forma de aceitação da escolha de Maria de Lourdes Pintasilgo para Primeira-ministra.

Estas criações discursivas foram usadas no sentido de lesar qualquer capital político que Maria de Lourdes Pintasilgo pudesse usufruir junto da opinião pública. Poder-se-ia ainda inferir que, sob a carga semântica ideológica subjacente a estes dísticos, qualquer possibilidade de começo de algo novo estaria, desde logo, dificultada. Acresce a repercussão junto da opinião pública de comentários como: "Portugal está numa fase de neogonçalvismo rococó, de saias e espartilhos".⁵

O título de primeira página "Inteligência (perigosa?)" (Expresso, 21 julho) parece querer assegurar, sub-repticiamente, a aferição de que Maria de Lourdes Pintasilgo é alguém inteligente e isso representa um perigo, uma ameaça para "nós". De acordo com o Expresso, esta figura domina com perfeição o ato de tomar a palavra, a arte de bem comunicar e, por isso, tem conseguido persuadir vários tipos de interlocutores. É, assim, uma figura sempre próxima do poder, seja este caracterizado por ideologias tão opostas como a montante ou a jusante do *25 de Abril*. Como tal, temer-se-ia a sua inteligência se esta fosse associada a uma profunda ambição de protagonismo político-governativo.

Paralelamente, induz-se a ideia de que está a ser construída uma qualquer solução não democrática, para perpetuar Ramalho Eanes no poder, ou para estabelecer um sistema essencialmente presidencialista, no qual a figura de Chefe de Governo não seria mais do que um mero joguete às mãos do Presidente. Para que este plano resulte, Ramalho Eanes escolheu como cúmplice Maria de Lourdes Pintasilgo. Sem o escrutínio da Assembleia da República, ambos sentir-se-iam desobrigados em conceder quaisquer esclarecimentos político-governativos. Desta forma, deixa-se transparecer a mensagem de que ambas as personalidades estão, em primeiro lugar, interessadas apenas nos seus benefícios pessoais e não no verdadeiro objetivo de cuidar da *Res Publica*.

Com o objetivo de situar política e rapidamente a, apartidária mas não apolítica, recém-nomeada primeira-ministra, esta forma de recurso a modelos masculinos pode ser entendida à luz do paradigma da época. Recorde-se que o espaço político encontrava-se

⁵ É O Jornal (27 julho, p.17) que faz eco desta frase de Francisco Lucas Pires.

ocupado essencialmente por homens. Então, seriam eles, maioritariamente, a tomar a palavra, seriam eles as figuras mais representadas discursivamente, mais visíveis e mais ampliadas pelos meios de comunicação social. É, por isso, explicável que tais ressonâncias, constantes, acabam por ficar impressas na memória coletiva.

Todavia, face a narrativas discursivas parciais e cristalizadas na memória coletiva, a análise crítica do discurso impulsiona a desconstrução de estereótipos e abre espaço a outros olhares sobre as realidades que, por sua vez, espera-se possam contribuir para narrativas mais equilibradas e renovadas. Este *corpus* evidencia a existência de duas narrativas, mas é igualmente detetável o investimento na contra argumentação face às alegações oriundas dos opositores de Maria de Lourdes Pintasilgo.

No âmbito de uma reflexão direcionada para questões futuras de investigação, poder-se-ia perguntar se nos dias de hoje seriam observadas as mesmas estratégias discursivas, os mesmos traços ideológicos e a presença de exemplos estereotipados caso ocorresse uma situação comparável ou análoga.

A vertente religiosa de Maria de Lourdes Pintasilgo foi, também, alvo dos olhares de ambos os jornais. Embora, a descrição jornalística dessa vivência tenha sido motivo de análise na referida dissertação, reconhece-se que a dimensão religiosa e sua complexidade é fonte abundante de variados percursos extensivos e analíticos.

O V Governo Constitucional – “a marcha dos cem dias” – continua a ser merecedor de estudos em diversas áreas. Por exemplo, dar a conhecer o contributo, a intervenção político-governativa de Maria de Lourdes Pintasilgo, enquanto Primeira-ministra. Que medidas legislativas foram introduzidas? Qual foi o seguimento dado pelo(s) governo(s) posterior(es)?

A única mulher Primeira-ministra, até hoje, parece continuar a necessitar de renovadas e atualizadas narrativas, de modo, a retirá-la de um certo obscurantismo que a tem empurrado para as margens da nossa memória coletiva.

Referências bibliográficas

Dijk & Wodak (2000). RACISM AT THE TOP. Parliamentary Discourses on Ethnic Issues in Six European States. University of Amsterdam: Drava Verlag.

Disponível em: <http://www.discourses.org/>. (Consultado em Janeiro, 2009).

Dijk, Teun A. van (2001). Critical Discourse Analyses. In D. Tannen, D. Schiffrin & H. Hamilton (Eds.), *Handbook of Discourse Analysis* (pp.1-20). Oxford: Blackwell.

_____ (2005). *Discurso, Notícia e Ideologia*. (Zara Pinto Coelho, Trans.). Porto: Campo das Letras.

Fairclough, Norman (1997). Critical Discourse Analyses in the 1990s: Challenges and Responses. In Emília Pedro, Proceedings of First International Congress on Discourse Analyses (pp.289-302). Lisboa: Edições Colibri.

_____ (2001). *Language and Power*. Longman, Pearson Education (second edition).

Gomes, Lúcia (2007). Cidadania na Escola – Fazeres e Dizeres de Raparigas e Rapazes. in *Ex æquo* nº15, Org. Helena Costa Araújo. Porto: Edições Afrontamento.

Leeuwen, Theo van (1998). A representação dos actores sociais. In Emília Ribeiro Pedro (org.), *Análise Crítica do Discurso* (pp.169-222). Lisboa: Caminho.

Llombart, Margot (1995). Discurso, orden social y relaciones de poder: una propuesta y su ejemplificación en el discurso sobre la maternidade. *Revista de psicologia social aplicada*, nº1-2, pp.165-184. Universitat Autònoma de Barcelona.

Nogueira, Conceição (2001). Análise de Discurso. In Fernandes, Eugénia M.; Almeida, S Leandro. (ed. lit.) *Métodos e técnicas de avaliação: contributos para a prática e investigação psicológicas*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos Educação e Psicologia.

Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4355> (Consultado em Janeiro, 2009).

Raevaara, Eeva (2003). Talking about Equality Acting for Change: conceptualizations of Gender Equality in Parliamentary Debates in Finland and France. In 2nd Conference of the European Consortium for Political Research (pp.1-15.). 18-21 September. Marburg.

Disponível em:

<http://www.essex.ac.uk/ECPR/events/generalconference/marburg/papers/2/2/Raevaara.pdf> (Consultado em Setembro, 2009).

Rueda, Lupicinio Iñiguez (2006). Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales. Ed. Autor. 2ª Ed. Universitat Oberta de Catalunya.

Leitura parcial disponível em:

http://books.google.pt/books?id=qmo9npQn510C&source=gbs_navlinks_s (Consultado em Setembro, 2009).

Sgier, Lea (2004). Gender quota debates as discourses on the public sphere. In *Working With Ideology in a Post-Ideological Age* (pp.1-23). 13-18 April, Uppsala, Sweden.

Silva, Maria Regina Tavares da (2009). A Igualdade de Género como Factor Competitivo e de Desenvolvimento. Comunicação apresentada na Conferência de Celebração dos trinta anos da Comissão para a Igualdade no Trabalho e Emprego (CITE). Julho, pp.1-6, p.6.

Wodak, Ruth (2004). Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. In *Revista Linguagem em (Dis)curso*, vol. 4, número especial.

Olympe de Gouges, conhecer o seu passado responsabiliza-nos pelo futuro

Maria da Saudade de Oliveira Simões - AE Dr. Manuel Fernandes
saudadesimoes@mail.com

Considerando que hoje a investigação educativa deve assumir um papel informativo da opinião pública, criando um novo pensamento educativo e um referencial humanístico de construção da pessoa pela educação, nela incluo os estudos sobre mulheres como produção de saber científico que pode contribuir para a construção de um futuro mais justo e mais igual.

Usando uma abordagem biográfica, metodologia que propõe uma síntese entre reflexividade, interpretação e construção de conhecimento, foi minha pretensão na investigação, dar elementos para a desocultação e compreensão de Olympe de Gouges, mulher que, em plena Revolução Francesa ousou, com a sua *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, alertar para os direitos das mulheres convocando-as para a cidadania ativa na construção de uma sociedade para todo(a)s.

Hoje, em pleno século XXI, sob o manto de uma cidadania global, como está o nosso compromisso com o seu legado?

Palavras-chave: educação; investigação, estudos sobre mulheres; cidadania

Introdução

Olympe de Gouges, a mulher que inscreveu as mulheres na agência da cidadania é o título da minha tese de mestrado na área das Ciências da Educação e do curso Questões de Género, Educação para a Cidadania. Importa então equacionar qual o contributo deste trabalho de investigação para as ciências da educação.

Partilhando a ideia de Educação numa perspetiva mais holística e abrangente, segundo a qual a mesma extravasa as fronteiras dos espaços formalizados de ensino-aprendizagem para se confundir, numa perspetiva antropocêntrica (Ambrósio, 2001), com a própria construção da pessoa que protagoniza ativamente um processo educativo que se desenrola ao longo e ao largo da vida e que é inerente à própria existência humana, ou seja como nos diz Paulo Freire “a educação tem carácter permanente.”

Nesta perspetiva é hoje redutor pensar que “uma das características distintivas da investigação em educação é a sua utilidade direta para os sistemas, as práticas e as organizações” (Alves e Azevedo, 2010) pelo contrário, um dos desafios atuais na investigação em educação deve ser a promoção e construção de quadros de compreensão e de diálogo que informem a opinião pública e desenvolvam um novo “pensamento educativo e um novo referencial humano de construção da pessoa pela educação”. (Ambrósio, 2006, p.76)

É neste novo pensamento educativo e numa opinião pública informada que inscrevo este meu trabalho de investigação, com a certeza de que ele poderá contribuir, através de um debate alargado e participado, para a construção de um conceito de educação que desenvolva a dimensão da cidadania de afirmação humana que ocorre dos complexos processos de formação pessoal e das interdependências sociais à escala planetária.

Assumindo os estudos sobre mulheres como conhecimento científico, considero que este trabalho pode ter uma função de promover a reflexividade e, eventualmente, a mudança de mim enquanto pessoa e/ou das pessoas, dos contextos e organizações em que interajo pessoal e profissionalmente.

Ressalvo aqui que a pesquisa, de forma apaixonada, da vida de Olympe de Gouges, uma mulher, que em plena Revolução Francesa se apresentou como porta-voz das mulheres, convidando-as a revoltarem-se contra a situação injusta da remissão ao silêncio, da submissão e da exclusão da história, não teve como objetivo a lógica de luta pela conquista de direitos, nem tão pouco a mera questão da emancipação acentuando clivagens e oposições. O interesse pelo objeto de investigação situou-se no

reconhecimento da emergência do feminino, em termos de uma identidade bio-psico-socio-histórico-cultural capaz de promover, numa dinâmica de *empowerment*, um projeto de sociedade que integre a intersubjetividade de sujeitos existencialmente plurais, onde, como refere Irigaray, (1997, contracapa) “cada um tenha oportunidade de ser um sujeito concreto, corporal, sexuado e não um sujeito abstrato, neutro, fabricado ou artificial”.

Isto vem de encontro à perspectiva de Cidadania Contemporânea, entendida na investigação como um valor onde o seu exercício deve ser uma competência de todas as pessoas, sem discriminações ligadas ao sexo, à pertença cultural, étnica ou estatuto social, escolhas de vida pessoal ou outras.

O palco da investigação situa-se em plena Revolução Francesa por se considerar que ela foi um acontecimento histórico transformador e que, no dealbar da Era Moderna, marcou para sempre o futuro da Humanidade, abrindo-a a todos os possíveis equacionados nesta introdução.

O ESTUDO

Questões de Investigação

Quando, durante a frequência do Mestrado Questões de Género e Educação para a Cidadania, me foi proposto escolher o tema para a dissertação inerente ao curso, a procura do objeto de estudo afigurou-se-me complexa porque dependente de um eu retrospectivo – alicerçado num percurso de desenvolvimento pessoal, profissional e académico construído ao longo do tempo – e um eu sincrónico, fundado no momento da escolha, que me colocava enquanto sujeito no mundo e no tempo atuais. Como afirmou Teresa Ambrósio (2000, p. 55) “a capacidade de contextualizar, de refletir, de interrogar o saber, ou a partir do saber, depende da capacidade de integração em si mesmo, daquele que aprende e conhece, como ser uno e singular, global, inteligente, afetivo”

Decorrente das perspetivas de contemporaneidade e complexidades enunciadas tive como pressuposto para a escolha do tema de investigação uma conceção de educação em cidadania inclusiva e a ideia de que, como refere (Joaquim, 2004,p.90) “os estudos sobre mulheres inscrevem-se pois, num movimento mais amplo de desconstrução que é inerente ao próprio exercício do pensamento na sua tarefa de sempre, de crítica e

criação de novos conceitos". Tive ainda a consciência que a ação reflexiva sobre os estudos das movimentações femininas na luta pelos direitos e pela participação enquanto sujeitos, tanto na esfera privada como no espaço público da sociedade, deve chegar a todo(a)s envolvido(a)s na espécie humana.

A certeza de que, o que for feito para inscrever as mulheres numa cidadania inclusiva terá repercussões no presente e será uma herança para as gerações, levou-me, de uma forma apaixonada, à descoberta de uma figura feminina da Revolução Francesa, Olympe de Gouges, que, num tempo em que era proibido fazê-lo, se apresentou como porta-voz das mulheres, convidando-as a revoltarem-se contra a situação injusta da remissão ao silêncio, da submissão e da exclusão de uma história patriarcal.

Porquê Olympe de Gouges? Primeiro, porque me agradou a ideia de fazer renascer das cinzas do esquecimento uma mulher excepcional pela sua beleza, pela sua coragem, pelas suas ideias e pela coerência de uma vida vivida em conformidade com as suas paixões e convicções.

Depois, porque ao procurar conhecê-la, ao trazê-la de volta, ao recordar os seus feitos e a sua obra e vida, comovi-me perante a sua coragem, astúcia e determinação na defesa pública de causas como, a abolição da escravatura, os direitos das mulheres e outras antecipações democráticas. Também pela necessidade de projetar para a atualidade a antecipação das suas preocupações e reivindicações. Muitas delas ainda por cumprir. Por último, não posso negar, pelo compromisso emocional e ideológico com a Revolução Francesa e por tudo o que ela prometeu à Humanidade.

Enquanto pesquisava e tomava notas para redigir a tese, tentei não perder de vista as questões que me pareciam essenciais e merecedoras de uma reflexão e debate: como reagiram as mulheres no contexto de tumultos, de lutas e confrontos titânicos de ideias, de filosofias, de objetivos que foi a Revolução Francesa? Porque sentiu, Olympe de Gouge, necessidade de falar em nome das mulheres no dealbar da Modernidade, época tão promissora para humanidade no que diz respeito a direitos e liberdades? Qual a importância do legado desta mulher de que me propus falar? E hoje? O que falta, ainda às mulheres para chegarem a um "(...) universo global no qual géneros, raças, idades, predileções sexuais não sejam usadas como impedimento mas sim como forma de enriquecimento do «outro(a)»"(Vasconcelos, 2012,p.99)

Embora a Revolução Francesa não fosse o tema do trabalho, a sua importância, como marco inquestionável da história da Humanidade, no que concerne à construção de um

discurso emancipador e uma sociedade mais democrática, foi relevante para o objeto de estudo, pois ajudou a compreender o contexto sócio filosófico onde se movimentou a mulher que vos quero dar a conhecer.

Considerando a Revolução Francesa como um entrecruzar de caminhos, onde, e utilizando as palavras de Conceição Nogueira, “o desafio da incerteza parece infinitamente mais criativo que o conforto do compromisso”,⁶ tornou-se relevante convocar vários(a)s autore(a)s, tais como Mona Ozouf, Jules Michelet e Alexis de Tocqueville. François Furet, Michel Vovelle, que me ajudaram a refletir sobre ela, para dela extrair, por um lado, o que significou para as mulheres «o desafio» e «o criativo», por outro, dar visibilidade a quem não se conformou com o «compromisso».

Sob o olhar de Mona Ozouf revisitei os possíveis da trilogia emergente da Revolução: Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Ao levantar a questão da aplicação destes conceitos, concluí que a relação das mulheres com a tríade dos ideais da Revolução foi complexa e paradoxal: se por um lado, as suas lutas alimentaram a revolução; por outro lado, o modelo patriarcal destes ideais esteve/está na base da permanente tensão e redefinição das suas/nossas aspirações (Amorós,2006).

Apesar da Revolução trazer a debate conceitos filosóficos como razão, natureza humana, identidade pessoal e direitos, que em muito contribuíram para a elaboração dos direitos humanos e para fundamentar uma nova ordem coletiva enquanto organização da sociedade, no que diz respeito às mulheres “[...] quando o imaginário ocidental se configurou de modo a poder pensar a humanidade em termos de igualdade e liberdade, houve a vontade, o poder e a força de excluir as mulheres dessa mundividência enriquecedora, postulando e definindo a sua diferença como estigma de desigualdade”. (Henriques, Fernanda, 2005,p. 8)

De facto, a história mostra-nos que o universalismo dos direitos humanos, defendidos pelos atores da Revolução, foi um «universalismo abstrato», na medida em que parecia incluir todos os seres humanos, mas, na realidade, excluiu muitos deles, tais como, mulheres, negros e grupos sociais desfavorecidos.

Sem escamotear as desigualdades de direitos existentes entre os homens (masculinos) consoante a sua raça ou condição social, quis perceber como, no dealbar de uma nova época da humanidade, a Revolução conseguiu conciliar a diferença entre os dois sexos e

⁶Aula dada por de Conceição Nogueira às/aos mestrando/as do curso Questões de Género e Educação para a Cidadania, integrada no Colóquio *GÉNERO, DIVERSIDADE E CIDADANIA*, 1,2, e 3 de Fevereiro, de 2007, Universidade de Évora.

uma filosofia do universal.

Convocando várias autoras como, Dominique Godineau (1997), Geneviève Fraisse (1991), Michelle Perrot (1995), que situam a Revolução Francesa como o momento em que surgiu a possibilidade de uma mudança – uma reviravolta – na história das mulheres, descobri que as mulheres estiveram nas ruas, movimentaram-se no cenário da Revolução, ocuparam novos espaços e estiveram na linha da frente nas inúmeras manifestações públicas do final do século XVIII. No entanto, assim que surgiram as oportunidades, inicialmente através da extensão do espaço público e da possibilidade de ampliação dos direitos sociais e políticos, houve, por parte de alguns setores intelectuais, o apelo a um discurso contrário, que propunha uma nítida fronteira de demarcação dos espaços público e privado.

Seguindo esta ideia, Michelle Perrot (2003) refere-se à Revolução Francesa como um acontecimento histórico de extrema importância, no qual, um dos principais efeitos foi a definição das esferas públicas e privadas, através da valorização da família e da diferenciação dos papéis sexuais, que passaram a funcionar em oposição: «homens políticos e mulheres domésticas».

Neste contexto, as ordens do público e do privado passaram a organizar o dia-a-dia dos indivíduos, com regras próprias, cujas referências centrais eram a afetividade no mundo privado/doméstico e a racionalidade e eficácia do poder no mundo público. Ao homem estaria reservado este último como espaço definido pela produção, pelo poder e pelas decisões, e à mulher, em oposição, caberia o espaço privado, cuja referência central estava na responsabilidade com a reprodução.

Para este arquétipo de sociedade muito contribuíram as ideias de filósofos, como Rousseau, ao afirmar que a diferença sexual, a partir dos atributos biológicos, determinaria a posição da mulher na sociedade como responsável pelo cuidar dos filhos e da casa, ao mesmo tempo que destinava ao homem o trabalho fora de casa e a vida pública.

Podemos então ver que, o discurso de género emergente da construção da sociedade contemporânea atuou como uma representação cultural que reforçava a subalternidade feminina através de práticas sociais como a privação de direitos, a exclusão social e o forçado confinamento das mulheres ao mundo doméstico, ainda que a sociedade emergente da Modernidade trouxesse outras possibilidades de funcionamento social. Na perspectiva de Mary Nash (2005,p.38):

“ [...] o impacto do discurso de género representou um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento de estratégias de resistência capazes de se traduzirem em vitórias definitivas na consolidação da igualdade e do reconhecimento das mulheres como cidadãs e agentes sociais, sujeitos a transformações sociais”

Se é verdade que a modernidade foi construída como vimos, não só com a ausência das mulheres, mas também, legitimando essa mesma ausência como condição de estabelecer, enganosamente, uma suposta universalidade fundamentada no ocultamento e discriminação das mulheres. Se o sistema democrático/burguês moderno, que construiu uma nova configuração moral e axiológica, se edificou sobre a exclusão da mulher da esfera política e pública legitimada pelo direito, a ciência e a filosofia. Também não é menos verdade que, já naquela altura, muitas mulheres e muitos homens divergiam do pensamento dominante e trouxeram para o debate público um pensamento novo sobre «a humanidade nas suas duas morfologias», reivindicando para as mulheres o direito de usufruir do processo de emancipação e autonomia que a Modernidade prometia.

Esquecer ou não renomear aquelas e aqueles que ousaram, por vezes com o sacrifício da própria vida, afrontar o preestabelecido e pensar num mundo de mulheres e homens, é fazer:

“ [...] uma nova discriminação em relação à nossa herança cultural, porque não só não estamos a fazer justiça a todos aqueles e a todas aquelas que se insurgiram contra a dominação do masculino, como também estamos, por nossa vez, a invisibilizar o seu esforço, reiterando um certo legado cultural que o conseguiu escamotear”.(Henriques, 2005, p. 2)

É neste sentido que trago até vós Olympe de Gouges, mulher que ousou romper com uma sociedade patriarcal e com as estruturas sociais hierarquicamente sacralizados da sua época. Ela viu na Revolução o objeto de uma mobilização histórica das mulheres. Ela empenhou-se numa luta militante na libertação das mulheres contra a tirania dos homens. Tal como dizem Michelle Perrot, e Georges Duby (1995, p.52):

“ Para ela não se trata de reorganizar as novas categorias do direito político. Trata-se de levar as mulheres ao assalto contra as injustiças que os homens se obstinam em perpetuar e que a Revolução não fez senão tornar mais gritantes.”

Através da sua escrita e das suas ações, Olympe contribuiu para alterar as limitações de género no séc. XVIII, dedicou a sua vida e as suas convicções políticas e filosóficas à conquista da representação e participação política das mulheres na esfera pública, ou

seja, de uma forma inovadora e com uma audácia espantosa, ela começou a fazer e a escrever a nossa história enquanto mulheres.

Chamando à atenção para o facto da igualdade e participação ser exclusiva para os cidadãos homens da recente República, Olympe respondeu com a publicação de um panfleto intitulado *Déclaration des Droits de la Femme et de la Citoyenne*, no qual defendia direitos iguais para mulheres e homens, e ainda, a proteção dos direitos das mulheres na sua condição de mães. Esta Declaração de Direitos apareceu, não como oposição, mas como um complemento à *Déclaration des Droits de l'Homme et de le Citoyen* ratificada pela Assembleia em 1789.

Este foi um documento formidável, em que a autora expôs os princípios de uma igualdade cívica entre os sexos, fundada na natureza e na razão, já que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, apesar da sua pretensa universalidade era restritiva para as mulheres. Em nome da razão reuniu todas as reivindicações que inflamaram os espíritos ilustrados seus contemporâneos e reclamou-os para o seu sexo.

Um dos capítulos da tese é dedicado á comparação comentada, capítulo a capítulo, das duas Declarações. Com esta apresentação das duas Declarações pretendi mostrar a notabilidade e a clarividência da autora. Quando se apregoava a universalidade dos Direitos do Homem, querendo fazer crer que eles incluíam mulheres e homens, a sua consciência permitiu-lhe perceber que a linguagem, enquanto discurso, não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte do pensamento, mas que ela é interação e modo de produção social, logo, não é neutra nem inocente. Na medida em que está imbuída de intencionalidade, ela é lugar privilegiado de manifestação ideológica e conseqüentemente do pensamento dominante.

É pois perfeitamente legítima, a ideia de alguns estudiosos em considerar esta Declaração de Direitos como o mais importante texto precursor dos ideais de igualdade e independência da mulher. Nele podemos constatar: a denúncia da mulher enquanto ser oprimido e do homem enquanto sujeito da opressão; a reivindicação de uma sociedade mais justa; a ideia da educação como o único meio de promoção feminina.

Passados mais de duzentos anos da Declaração de Direitos da Mulher e Cidadã, legado que recebemos de de Olympe de Gouges como desafio para a defesa da igualdade entre as mulheres e os homens, urge refletir sobre o que fizemos e o que resta dessa herança.

Ideias como:

- ▶ Sem igualdade entre os homens e as mulheres nunca realizaremos uma sociedade suficientemente desenvolvida, justa, democrática e respeitadora dos seres humanos;
- ▶ A defesa dos direitos das mulheres para a promoção da igualdade entre as mulheres e os homens é uma questão de cidadania e diz respeito a todo(a)s membros da sociedade;
- ▶ A sensibilização e a formação contribuem para alteração de comportamentos;
- ▶ A escola é lugar privilegiado para a transmissão de valores.

Permitiram-me investigar e refletir sobre o que se tem feito entre nós sobre este assunto. Esta reflexão, fundamentada no documento *Objetivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Ação e de Formação para a Cidadania*, resultante do Fórum de Educação para a Cidadania, lançado em 2006, por iniciativa do Ministério da Educação e da Presidência do Conselho de Ministros, permitiu ainda, projetar formas de encontrar soluções que contribuam para transformar a sociedade portuguesa e, pensando em termos globais, construir um mundo melhor.

Método

Este trabalho traduz uma metodologia de carácter descritivo e hermenêutico, baseada na recolha, tratamento, análise e crítica das fontes utilizadas. Pressupõe como objetivos, não só uma descrição histórica da Revolução Francesa, período sobre o qual versa a dissertação, mas, principalmente, uma reflexão, tão profunda quanto possível, sobre a obra de Olympe de Gouges para, cruzando as suas ideias e expectativas, tendo em conta os discursos e os códigos de género que condicionavam a vida e as opções das mulheres da época, dar visibilidade à história das mulheres apresentando-as como agentes históricas capazes de delinear estratégias de resistência espaço/temporais, apesar da sua situação de subalternidade e exclusão de direitos.

Principais resultados

A palavra «cidadania» remonta aos tempos da Antiguidade, no entanto, como conceito político-filosófico tem sofrido ao longo da História do Pensamento algumas transformações, conforme o momento histórico e o paradigma dominante.

Perante isto, e pela análise do presente trabalho, conclui-se que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 se fundamentou na, então nascente, noção de cidadania de filosofia liberal. Mas, podemos também verificar que Olympe de Gouges, com a sua Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, quis ir mais além do que a Revolução continha: Se retivermos a ideia inscrita no artigo IV da referida Declaração: “La liberté et la justice consistent à rendre tout ce qui appartient à autrui,” concluímos que a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã de 1791 mantém, hoje, intacto o espírito da sua conceção. Ao plasmarmos estas ideias para a atualidade, a par da reflexão do que foi feito entre nós no sentido da construção desta noção de cidadania, concluímos da necessidade de continuar o caminho proposto por Olympe de Gouges há duzentos anos. De que forma? A resposta só pode ser uma: apostar na educação em cidadania (com tudo o que esta expressão possa conter) para a construção duma sociedade onde, o «eu» e o «outro» participem igualmente na procura de novas formas de «vida boa» no sentido dado por Adela Cortina.

Conclusões

À luz do conceito de cidadania contemporânea, como passaremos o testemunho às gerações vindouras no sentido de construir uma Humanidade que, respeitando as diferenças, se torne cada vez mais igual e mais justa? A Cidadania Contemporânea foi aqui entendida como um valor onde o seu exercício deve ser uma competência de todas as pessoas, sem discriminações ligadas ao sexo, à pertença cultural, étnica ou estatuto social, escolhas de vida pessoal ou outras. Quais são as condições para aceder a esta Cidadania Contemporânea, a esta dimensão do sujeito em ação, a esta autonomia comprometida? Para mim a urgência está na Educação revisitada sob o olhar da igualdade de género.

Partindo da convicção, tal como Maria de Lurdes Pintassilgo (2008, p. 12), que:

“Se queremos viver num meio que respeite os nossos direitos e estimule as nossas aspirações não podemos ficar (...) à espera de um qualquer poder-previdência que nos forneça os fins e os meios. É no tecido da sociedade, nas

instituições que a compõem, nas correntes que a atravessam, nos movimentos que nela surgem, nas normas de convivência que a identidade gera, é aí que a mesma sociedade se vai transformando e reciclando.”

Concluo que, hoje tal como no passado, muito há ainda a fazer para que Olympe de Gouges se sinta vingada. Mas fazer o quê se as Leis do Direito já consideram que as mulheres e os homens têm direitos iguais? A verdade é que só isso não chega, é preciso mudar as atitudes e os comportamentos. Como? A aposta está na educação.

Porque acredito que, todo o ato educativo é sempre um ato de cultura, e a escola «oficina da humanidade», como diria Rui Grácio, espaço privilegiado de construção de identidades singulares de todo(a)s o(a)s protagonistas envolvido(a)s. E porque, hoje tal como ontem e amanhã é preciso acreditar, tal como o poeta e professor Sebastião da Gama de que «pelo sonho é que vamos», «Chegamos?», «Não chegamos?», «Partimos. Vamos. Somos.» considero pertinente continuar o percurso no sentido de cumprir Olympe de Gouges.

Conhecer é procurar falar é comprometer. Este trabalho revela a minha responsabilidade no presente e o meu compromisso com o futuro no sentido da construção de uma cidadania enquanto vivência transversal e promoção do desenvolvimento pessoal, visando caminhar para uma “escola de sucesso” com um ensino de maior qualidade, que fomente a reflexão/debate, e onde a educação seja um instrumento fundamental para que as novas gerações tenham conceitos mais aprofundados de cidadania/s.

Não pode então haver justificação para que tanto às mulheres como aos homens não seja pacificamente reconhecido o direito que têm a que nenhum dos mundos lhes seja estranho ou hostil. O direito que ambos têm de construir os mundos e a fazê-los seus, sem redutos de exclusão, nem papéis menores, tem que ser uma realidade.

E porque para ambos estes mundos deverão, mulheres e homens, contribuir com as suas capacidades e talentos, com o seu trabalho e com os seus saberes, em efetiva igualdade de oportunidades, haverá que, coerentemente, possibilitar a todo(a)s competências iguais para o saber estar e o saber fazer em cada um destes mundos. Não é admissível continuar a limitar ou a pré-determinar as pessoas segundo padrões ultrapassados, ou segundo vontades e interesses que ninguém cuidou de saber se eram gerais. Dar asas para a vida às mulheres e aos homens do mesmo tamanho e com a mesma capacidade de adaptação, porque só assim a direcção e o alcance do voo são uma escolha e não uma fatalidade, ou uma culpa, por violação de áreas interditas ou por

incumprimento de obrigações exclusivas, é pois, uma questão de cidadania e diz respeito á sociedade em geral. Torna-se então, cada vez mais urgente educar não para a cidadania mas em cidadania.

O compromisso colocado pela educação em cidadania modifica o olhar, oferece endereços de viagem. Educar é sobretudo isso: oferecer bons endereços.

Referências bibliográficas

- ALVES Mariana, (2010), Re)Pensando a Investigação em Educação, in Mariana Alves, e Nair Azevedo, (ed.lit.), *Investigar em Educação Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-referenciado*, pp,1-30, Várzea da Rainha Impressores. SA., Óbidos.
- AMBRÓSIO, Teresa (2006), Futuros para a Educação: a Inteligibilidade Indispensável, *EDUCAÇÃO. Temas e problemas*, 1, Edições Colibri, pp. 69-78
- AMBRÓSIO, Teresa, (2001), *Educação e Desenvolvimento – contributo para uma mudança reflexiva da educação*, Edição UIED, Monte de Caparica.
- AMORÓS, Célia, (2006), *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias...para las luchas de las mujeres*, 2ª Edición, Madrid, Ediciones Cátedra.
- DUBY, George e PERROT, Michelle, (1995), *História das Mulheres no Ocidente*, v. IV. SÈC. XIX, Lisboa, Circulo dos Leitores.
- HENRIQUES, Fernanda, (2005) "Concepções Filosóficas e Representações do Feminino", Comunicação proferida no *Colóquio Internacional Pessoa e Sociedade: Perspectivas para o Século XXI na Universidade do Minho*, Novembro de 2005, pp.1-12, disponível em <http://www.filosofia.uevora.pt/fhenriques/feminino.pdf>, acedido em julho de 2007
- IRIGARAY, Luce. (1997). *Être deux*. Paris: Ed. Grasset.
- JOAQUIM, Teresa, (2004) EX-ÆQUO: CONTRIBUTO DECISIVO PARA UM CAMPO DE ESTUDOS EM PORTUGAL, *Revista de estudos Feministas*, Set-Dez, año/vol. 12, número especial, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, pp.88-93. Acedido maio, 2012 em <http://www.scielo.br/scielo>.
- NASH, Mary, (2005), *As mulheres no mundo, histórias, desafios e movimentos*, tradução Liliana Roma Pereira, V. N. de Gaia, Editora Ausência.
- VASCONCELOS, Helena, (2012), *Humilhação e Glória – O acidentado percurso de algumas mulheres singulares*, Lisboa, Quetzal Editores

Do Reconhecimento ao Conhecimento

Paula Luís

O programa Novas Oportunidades (NO) pretende a qualificação da população portuguesa como meio de promover o crescimento económico, a justiça e a coesão sociais e a cidadania. A adesão da população mostra que, a partir da história de vida, se procura o reconhecimento e a certificação de saberes. No processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), homens e mulheres tomam consciência de si, dos outros, concretizando o desejo de se valorizarem. A histórica condição de desigualdade da mulher na sociedade ocidental e nacional influencia a forma como as mulheres se representam, se afirmam nos domínios privado e público e aderem ao programa NO e ao processo RVCC. O estudo de dois casos de mulheres certificadas testemunha a relevância e o impacto do processo RVCC na sua vida, nos papéis que assumem no espaço pessoal, social e profissional e no modo como projetam o seu futuro.

Palavras chave: Competência, reconhecimento, cidadania, mulher

Introdução

Este trabalho de investigação, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação – Questões de Género e Educação para a Cidadania, consistiu num estudo sobre a população adulta em processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) no Centro Novas Oportunidades, da Escola Secundária de Gago Coutinho (CNOGC), em Alverca do Ribatejo. Este CNO foi criado em 2006, para viabilizar, aos colaboradores das Oficinas Gerais de Material Aeronáutico (OGMA), aos funcionários públicos e à população adulta do concelho, a validação de competências e a certificação de adquiridos a fim de contribuir para a requalificação desta população e para promover uma cultura de aprendizagem ao longo da vida coerente e adequada a uma sociedade do conhecimento, prevista na «Estratégia de Lisboa» (2000), concretizada pelo Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SNRVCC)(2001), e pela Iniciativa Novas Oportunidades (2005), constituindo-se como um complemento do sistema educativo formal e distinguindo-se deste ao nível conceptual, metodológico e estrutural.

Sobre o impacto do SNRVCC e do Programa Novas Oportunidades, importa salientar uma adesão massiva da população, tendo sido certificadas 324 370 pessoas, até Abril de 2010, segundo o *Further measures to implement the action plan on adult learning: Updating the existing inventory on validation of non-formal and informal learning: Final report*, da Direcção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia. Interessa, porém, considerar uma dimensão mais restrita associada ao impacto do processo RVCC na vida de cada pessoa. Fundando-se na valorização do *Know how* individual e centrando-se numa abordagem biográfica consubstanciada no Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), o processo RVCC implica um percurso reflexivo sobre as experiências, os saberes e as competências a evidenciar, obrigando à tomada de consciência do que se é ou não é, do que se sabe ou do que é preciso aprender, do que se quer ser e fazer na vida e com a vida. Por isso, cada sujeito adere e integra o processo de maneira diferente. É nesta dimensão individual que se procurou conhecer a população feminina que integrou o processo RVCC no CNOGC, tentando compreender a relação entre o processo de construção da história de vida e a capacidade de identificar e redefinir os projetos futuros de duas mulheres certificadas ao nível do básico e do secundário.

O estudo: (Re)conhecer o passado no presente das mulheres

Ser mulher no início do século XXI não tem o mesmo significado que sê-lo no passado. Embora, conceitos e preconceitos de género condicionem ainda os papéis e os espaços de intervenção das mulheres, associando-as à maternidade e à família, é inegável a conquista do espaço público, com especial expressão no acesso à educação e na conquista do mercado de trabalho. Ou seja, a identidade feminina e o conceito de género estão marcados pela tradição e pela inovação.

Segundo Lúcia Amâncio, "*as diferentes posições e funções sociais dos dois sexos não são meramente situacionais, mas históricas*, [o que permite a cada pessoa estabelecer] *noções de si e de comportamentos apropriados*" (Amâncio, citada por VALA, 2006: 406-407). Berger e Luckmann afirmam que "*receber uma identidade é um fenómeno que deriva da dialética entre o indivíduo e a sociedade*" (VALA, 2006: 391), ideia que Victoria Camps retoma e aprofunda, quando afirma que o ser humano "*é potencialmente muitas coisas*" (CAMPS, 2001: 71). De facto, os comportamentos socialmente assumidos por cada pessoa, apreendidos primeiramente na família e, posteriormente, na escola ou noutras estruturas organizacionais, aproximam-se ou afastam-se do que está convencionalizado como sendo próprio de um homem ou de uma mulher.

Desde que, no quadro da Revolução Francesa, se torna público o debate sobre a igualdade ou a diferença entre os sexos que a educação se situa no centro das perspetivas. Exemplo simbólico disto é o projecto de lei de Sylvain Marechal, de 1801, que proibia as mulheres de aprenderem a ler. Embora fictício, este projeto de lei dá conta de como a educação das mulheres era perspetivada como determinante da sua situação e do seu estatuto. Enraizando-se na ambiguidade e na contradição que marcou a época e o debate sobre o que significava ser homem ou mulher, constitui-se como testemunho da diversidade de posições e de fundamentações sobre a educação diferenciada de homens e de mulheres, de que é exemplo paradigmático o *Émile*, de Jean-Jacques Rousseau. Como refere Geneviève Fraisse "*El texto de Sylvain Maréchal cristaliza todos los temas que alimentan el debate de la exclusión de las mujeres por la democracia*" (Fraisse, 1991: 175) e ilustra o contraste que marcou este contexto histórico.

Ainda que nem sempre no sentido da melhoria da condição pessoal e social das mulheres, a generalização do debate público em torno da questão e uma consciência de género emergente em toda a Europa e no Novo Mundo condicionou o futuro da

condição feminina, em que o direito à educação continuou a assumir particular importância, como refere Kappeli: “*Na maior parte dos países europeus a reivindicação pedagógica precede todas as outras reivindicações feministas.*” (1994: 554). O século XIX foi marcado, no entanto, pela expressão generalizada do esforço masculino de confinar a mulher ao contexto doméstico e privado:

“Os homens do século XIX europeu tentaram, efectivamente, opor um dique ao poder crescente das mulheres, tão fortemente sentido na época do Iluminismo e nas Revoluções, e ao qual se atribuíram facilmente as infelicidades, não só fechando-as em casa e excluindo-as de certos domínios de actividade – a criação literária e artística, a produção industrial e as trocas, a política e a história – mas mais ainda canalizando-lhe as energias para a domesticidade revalorizada, ou mesmo para o social domesticado.” (PERROT, 1994: 501)

O mundo ocidental da pós-revolução não retoma só velhos modelos como os consolidados, viragem baseada na teoria das «esferas» que dava sustentabilidade ideológica e racional à divisão sexual do mundo, associando à mulher papéis antigos relacionados com a maternidade e com o desempenho de tarefas de utilidade social. Para além deste aspeto, a segunda metade do século XIX foi marcada por um esforço político no sentido da apropriação pelos estados europeus da escola como instituição estatal que assegurasse uma educação em conformidade com os ideais de laicização da educação e do ensino público estruturado e regulamentado para rapazes e para raparigas. Porém, não se verificou uma real rutura com o passado no que diz respeito às representações do feminino, levando à coexistência de medidas inovadoras com conservadoras e tradicionais, fundadas na religião:

“da mesma forma que os seus concorrentes e os seus predecessores, [receia-se] que demasiados conhecimentos livrescos desviem as mulheres da sua missão de esposas e mães. A própria laicização da educação feminina faz-se na maior parte do tempo segundo modelos anteriores, tendo em conta a «fragilidade do sexo» e o império dos costumes.” (MAYEUR, 1994: 286)

O século XX, com o acesso progressivo da mulher à educação e ao mercado de trabalho e a decorrente conquista de direitos civis, foi marcado “*pela longa e lenta legitimação dos princípios de divisão sexual do mundo social, perpetuando ou reinventando formas*

subtis de segregação no sistema de formação e no mundo do trabalho. " (LAGRAVE, 1994: 502), pelo que o paradoxo persistiu. Por um lado, o acesso das mulheres à educação pública e ao mercado de trabalho apontam para uma crescente igualdade de oportunidades, no plano do trabalho, no da intervenção e participação na vida pública, concretizando-se numa progressiva apropriação política e social da autonomia e independência individuais. Por outro, as diferenças formativas, quanto aos planos de estudo e às possibilidades de acesso a todos os níveis educativos, revelam que homens e mulheres se movimentavam em dimensões separadas tanto na formação como no trabalho. Relativamente a Portugal, segundo Teresa Pinto, conceitos e preconceitos relacionados com a educação de rapazes e de raparigas influenciaram as ofertas formativas para eles e para elas, verificando-se a permanência de "*concepções estereotipadas sobre as mulheres e os homens*" (2007: 40) que impediram o acesso à instrução das mulheres das classes mais desfavorecidas ou que reforçaram a progressiva associação das mulheres da burguesia às suas funções domésticas e de educadoras. Definiram-se, assim, ao longo do século XX, 'profissões femininas' ligadas ao cuidado, à educação, à saúde e à proteção social que condicionaram e condicionam ainda as escolhas escolares e profissionais de raparigas e rapazes.

No final do século XX, verificou-se um esforço generalizado dos países europeus no sentido de atenuar as diferenças entre homens e mulheres no acesso à educação e à instrução. Em Portugal, em 1974, deu-se a democratização do ensino e o acesso à escola generalizou-se. Esta situação foi amplamente favorável à população feminina, sendo histórico o progressivo aumento do número de raparigas matriculadas nas instituições de ensino e, desde então, o crescente sucesso escolar e a crescente qualificação desta população. Por outro lado, verificou-se a crescente valorização das aprendizagens formais, não-formais e informais, procurando-se assegurar quer a educação dirigida às novas gerações, quer a educação e a formação das gerações passadas (VOGT, 2005). Em relação à população adulta, pretendeu-se estimular a sua qualificação e capacitá-la para as novas exigências do mundo do trabalho, da sociedade e do mundo global, em que os saberes indispensáveis à empregabilidade e à profissionalidade implicam cada vez mais novas formas de ser, de estar, de agir e de saber, dando cumprimento aos princípios e às orientações internacionais emanadas da UNESCO, de que é exemplo o Relatório Delors, sobre a educação do século XXI.

É neste sentido que ser mulher no século XXI tem significados muito diversos fundados em representações e conceções do feminino marcadas pela tradição ou pela

modernidade. É nesta perspetiva que se procurou, no estudo realizado, conhecer que representações têm as mulheres em processo RVCC de si próprias e de que forma as mesmas influenciam a construção da história de vida, o processo de qualificação e os seus projetos futuros.

Questões de Investigação

Fundando-se o processo RVCC nas histórias de vida e na experiência individual para identificar e avaliar aquisições que viabilizem a auto-responsabilização e a auto-formação, foi determinante conhecer e compreender a população feminina inscrita no CNOGC, entre 2006 e 2008, menor do que a masculina (em 1624 inscrições, 649 eram mulheres), residente no concelho de Vila Franca, concelho heterogéneo e constituído por freguesias rurais e urbanas. Por outro lado, partindo do pressuposto de que as ações individuais refletem as conceções subjacentes a uma lógica social e cultural pré-estabelecida, fundada em conceitos e preconceitos, e visando a compreensão da pertinência e da relevância do processo RVCC para a melhoria da autoestima e do autoconhecimento das mulheres, definiram-se três questões de investigação:

- Que consciência de si, como pessoa e como mulheres, têm as pessoas em análise?
- Como configuram o seu projeto de vida pessoal e profissional?
- Que importância tem o processo RVCC na reconfiguração do seu projeto de vida?

Metodologia

Metodologicamente, esta investigação enquadra-se numa abordagem interpretativa, constituindo-se como um estudo qualitativo desenvolvido sobre a forma de estudo de caso. Recorreu-se a técnicas de recolha de informação diversificadas, nomeadamente a análise de conteúdo de documentos constantes dos PRA e a realização de entrevistas semidiretivas. Para melhor compreender os dois casos em estudo, procurou-se relacionar estas histórias de vida singulares com um contexto temporal e cultural mais global e plural, no sentido de se compreenderem as lógicas de continuidade ou

descontinuidade que condicionaram o percurso de vida destas mulheres. Estando implicado compreender a relevância do processo RVCC de nível básico e secundário na vida de duas mulheres certificadas no CNOGC e tendo em conta que este processo se funda nas histórias de vida e na experiência individual, foi fundamental considerar-se a autobiografia constante no PRA de cada uma das adultas, dado que este documento resultou de um levantamento exaustivo das vivências e acontecimentos que marcaram os seus percursos de vida, sendo reconhecidos pelas próprias como as mais significativas na sua vida. Assim, neste trabalho de investigação, que pretendeu valorizar a singularidade de cada pessoa para "*understand the subjective world of human experience..*" (COHEN et all, 2007: 21) procedeu-se à análise do conteúdo de um conjunto de documentos, nomeadamente a sua (auto)biografia, para se valorizar aquilo que, segundo Erickson (1985), torna um trabalho interpretativo ou qualitativo "*a matter of substantive focus and intent, rather than of procedure in data collection*" (1985: 8,9). Convém ainda referir que a construção da biografia, além de ser um método formativo, permite aferir os aspetos determinantes para a construção da identidade e para a consciencialização da individualidade, no percurso de cada história de vida, tendo em conta a biografia como outra forma de "*compreensão do mundo humano e dos seres que os integram - os indivíduos*" (CARINO,1999: 20). Sobre a importância da análise de conteúdo, Quivy refere:

"O lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade (...) [e] permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva(...)."(1992: 227)

A análise de conteúdo organizou-se em torno de áreas temáticas recorrentes e transversais aos documentos, como:

- meio
- escola e aprendizagem
- trabalho
- os outros
- consciência de si
- processo RVCC

Complementarmente, realizaram-se entrevistas semiestruturadas que serviram para a melhor compreensão do conteúdo analisado e para um efetivo conhecimento dos casos em estudo. Embora com matrizes distintas, foram abordados tópicos como:

- importância da formação escolar
- grau de informação sobre o processo RVCC
- grau da satisfação com o mesmo processo
- relação entre a certificação e o percurso profissional
- Programa Novas aprendizagens e processo RVCC
- projetos futuros
-

Principais resultados

A adulta certificada ao nível do básico, Alda, nasceu em 1963, em Vila Franca, numa freguesia rural, tendo crescido num contexto familiar constituído pelos pais e por um irmão, com poucos recursos. Concluiu o ensino primário com 11 anos e abandonou a escola. Começou a trabalhar com 13, num matadouro, que refere com orgulho:

“ganhava o mesmo que as mulheres”

Despediu-se quando se casou, aos 15 anos, tendo ir trabalhar para as terras da família. Foi mãe de dois filhos aos 16 e aos 17 anos e acabou por abandonar a casa e os filhos. Empregou-se e perdeu o emprego 18 meses depois. Reintegrou o mercado de trabalho na OGMA, com funções no refeitório e, posteriormente, nas oficinas, como preparadora de pintura de aeronaves.

Alda descreve o contexto em que viveu até ir para a escola como *“um mau ambiente”*, pois o pai batia na mãe, no irmão e nela. Na escola, teve dificuldades, reprovando na 2^a classe, por falar mal português. Quando concluiu a 4^a classe deixou de estudar pela falta de recursos e por falta de vontade do pai:

“Cresci num meio difícil (...) pais com dificuldades e um mau ambiente familiar. (...) Talvez o mau ambiente em casa... fez-me casar muito nova.”

Aos catorze anos apaixonou-se e aos quinze casou-se. Um ano depois era mãe e dois anos depois teria o segundo filho. Quando casou, despediu-se do matadouro e foi trabalhar com o marido para o campo, para o negócio da fruta dos sogros. A sua vida mudou quando o marido, por um acidente, deixou de trabalhar. O comportamento do

marido alterou-se e a relação deteriorou-se. Começou a agredir Alda com frequência e com violência crescentes. Os filhos entraram para a escola, fazendo o percurso sem repetências. Alda suportou atos de violência até os filhos serem maiores e, num episódio que diz ter sido de grande sofrimento, abandonou a casa e os filhos. Foi acolhida por uma amiga e recebida pelos pais que lhe deram apoio físico e moral. Voltou ao matadouro e viveu com os pais durante seis anos, tendo mantido contacto com os filhos que visitava semanalmente, na escola. Depois deste período, foi viver sozinha e iniciou um novo relacionamento que perdura até hoje, do qual diz: *“Arranjei um namorado e voltei a sofrer novamente”* .

Manteve contacto regular com todos os elementos da sua família, tendo amparado a mãe na doença que a vitimou, dando apoio ao pai e acompanhando o nascimento e o crescimento dos seus netos:

“[Era] meiga, amiga, compreensiva e com capacidade de perdoar as outras pessoas...”

Quanto à situação profissional, Alda voltou ao desemprego, por falência do matadouro, vivendo do subsídio de desemprego, durante ano e meio. Como se disse, reintegrou o mercado de trabalho na OGMA: *“Estou empregada (...) sou preparadora de pintura de componentes de materiais aeronáuticos”*. Nesta função, frequentou ações de formação e inscreveu-se no CNOGC para certificar as competências que adquiriu ao longo da vida, onde afirmou, desde o início, ter força de vontade para conseguir aprender e ultrapassar todas as barreiras para concretizar um sonho – fazer o 9º ano.

Alda refere ainda manter um relacionamento próximo com os filhos, com as noras e com os netos, experiência que valoriza e vive com muita intensidade, responsabilidade e alegria:

“Tento-lhe transmitir aquilo que me ensinaram e aprendi ao longo da vida.”

Alda é um exemplo paradigmático de muitos estereótipos de género e de muita discriminação social e sexual: enfrentou constrangimentos no acesso à educação e à formação, trabalhou na infância, experienciou a situação de desemprego, viveu situações de violência doméstica e um casamento e gravidez precoces. Viveu desigualdades diversas, sendo condicionada pelos papéis associados à mulher, na família de origem, na família que construiu, assumindo papéis que não consegue abandonar:

"Sou divorciada (...), boa filha, mãe, avó, irmã e boa sogra. Amiga dos amigos e dos meus familiares."

No final do século XX, muito perto de Lisboa, Alda replica um modelo de mulher submissa, filha, mãe e esposa dependente e indefesa que cuida de todos, que sofre nas relações amorosas, mas também da mulher trabalhadora que contribui para o bem-estar e para o sustento da família. Esta mulher tem, afinal, uma história velha sem ser velha. Contudo, tem, ao mesmo tempo, uma forma nova de enfrentar e transformar o que poderia ser o seu "destino": lutou, fez escolhas que, no seu meio rural e provinciano, não eram comuns – abandonou a casa, deixando os filhos, voltou a constituir outra família –, tendo conseguido ficar na sua terra e aí ser aceite.

A sua história mostra-a, portanto, como uma **resiliente**, por ter conseguido libertar-se da violência doméstica e construir uma nova vida sem ruturas absolutas e sem fugas – não mudou de terra, nem rompeu totalmente com os filhos – tendo procurado sempre um trabalho e não deixando de ter um horizonte aberto. Assim, conseguiu procurar uma oportunidade para concretizar sonhos que ainda conserva: mudar de vida, melhorar os seus recursos, ser reconhecida, conhecer o mundo e aprender:

"Estou empregada (...) sou preparadora de pintura de componentes de materiais aeronáuticos. (...) [Sou] trabalhadora e cumpridora dos meus compromissos."

"sei algumas coisas (...) umas me foram ensinando e outras que aprendi sozinha."

É neste contexto que o processo RVCC e a requalificação representam para Alda uma rutura com um passado em que estudar e valorizar-se estava associado ao sonho e ao ideal, como algo inacessível a uma mulher como ela:

"Sempre tive ideias de... de estudar, só que nunca tive possibilidades nem económicas nem de tempo (...) mas nunca perdi a esperança e... assim que tive esta oportunidade aproveitei."

Esta experiência transformou este sonho numa realidade, viabilizando uma maior autonomia financeira, uma melhor situação profissional e a apropriação progressiva do curso da sua vida, de si própria e do seu discurso pessoal:

"é uma coisa boa, ajuda-nos, (...) tanto em linguagem, a dizer o português e a mexer no computador, (...) já sei mais do que sabia ... e em tudo... ajudou-me ... mesmo muito! Que eu... muitas coisas desconhecia e hoje conheço."

"eh... uma categoria ...a categoria é uma promoção, (...) havia umas senhoras que estavam com (...) uns níveis inferiores, muito abaixo e ... e depois deram-me mais outra vez para ir até ao nível 11... o actual (...) e se não tivesse o 9º ano, não me dariam."

O processo RVCC possibilitou que Alda transformasse um sonho num projeto de vida, porque, embora Alda ser já quem era antes de integrar este processo, é de salientar que, através dele, se apropriou de si e da sua vida num discurso cheio de força: " Eu chamo-me ... sou... tenho... ando... e penso".

"E por ter gostado muito, continuei, e já estou no 12º!"

"Gostaria de sair da secção (...), porque é prejudicial para a saúde, não é? Por causa dos produtos químicos, trabalhamos com produtos químicos e muito pó e muita coisa..."

Bela, adulta certificada ao nível do secundário, nasceu em 1959, em Valença do Minho, numa freguesia rural. Cresceu numa família de agricultores, composta pelos pais, pela irmã e pelos avós maternos e paternos:

"descobri que podia ler os jornais do avô"

Frequentou a escola, concluindo o Curso Geral do Ensino Secundário com 19 anos:

"só pensava na privação da minha liberdade e a descoberta do relógio, horário para tudo"

"Para frequentar o 2º ciclo e a Escola Secundária tive que me deslocar para Valença".

Com 20 anos, começou a trabalhar numa empresa avícola espanhola, tendo-se envolvido com as questões das condições de trabalho e com os direitos dos trabalhadores:

"decorriam as reuniões com o sindicato, em nossa casa, (...) ao sábado à tarde".

"fui a única a ter uma categoria inferior.(...) Coloquei uma acção contra a empresa, (...) rescindi o contrato de trabalho com a empresa"

Em 1985, mudou-se para Vila Franca de Xira, tendo trabalhado como auxiliar, como empregada de limpeza e como doméstica interna. Trabalhou na Câmara Municipal de Vila Franca de Xira, em diversos setores e diversas funções:

"Uns dias tinham trabalho outros ficava em casa. A situação estava a ficar insustentável, (...) não era vida".

"As minhas funções continuavam a ser as mesmas (...) limpeza aos museus"

É casada e mãe de um rapaz e de uma rapariga, tendo enfrentado dificuldades na conciliação entre o trabalho remunerado e o trabalho doméstico:

"Época difícil. (...) O pouco tempo livre, dedicava-o à casa e principalmente aos meus filhos".

No percurso de vida de Alda destacam-se a precariedade no trabalho e a subvalorização da formação escolar. Sendo diversificado, o seu percurso profissional cingiu-se a áreas e sectores associados ao feminino. Bela mostra valorizar os modelos familiares originais que foram determinantes na sua estruturação enquanto pessoa e que influenciaram as suas opções de vida:

"ela [a família] é quem realmente tem importância, desde a nossa infância à adolescência, quando se amadurece, até que se envelhece".

Construiu uma família, aparentemente tradicional, mas já expressão de abertura à diferença e ao mundo:

"Numa festa de família, conheci o(...)jovem africano, natural da Guiné-Bissau. Começamos a namorar... passados uns meses, decidimos viver juntos. (...) Alugamos casa (...) começamos a nossa aventura a dois."

O percurso profissional de Bela é marcado pelo seu envolvimento, pela responsabilidade, capacidade de iniciativa e sentido crítico. O empenho em promover uma maior justiça social e profissional conducente ao bem-estar comum traduz a forma como esta mulher se assume como pessoa e cidadã, mesmo correndo riscos: *"O patrão não dava o subsídio de almoço e transporte."*

Deixou de estudar por opção própria e por desejar trabalhar e ganhar dinheiro, contra os desejos da família.

Com condições de partida favoráveis, Bela acabou por vivenciar dificuldades diversas associadas à sua condição de mulher e ao seu envolvimento nas questões laborais e sociais, tendo optado sempre pela mudança e pela busca de melhores condições de trabalho com constante determinação: *"Falei com o patrão e expliquei a oferta. (...) Saí a ganhar, trazia para casa o dobro do ordenado."*

Neste sentido, a sua requalificação traduz a continuidade de um percurso que Bela há muito desenhara.

Relativamente ao processo RVCC, Bela formaliza críticas fundamentadas numa análise comparativa:

"No início, (...) não percebia nada daquilo e senti-me perdida, confusa".

"Eu, quando entrei para lá, disseram-me 'olhe, (...) vão mostrar o que sabem ... a partir da vossa experiência de vida'. (...) Então, foi aí que havia dificuldades, sim ... a experiência é tanta"

Bela revela alegria na partilha de saberes, referindo situações em que tinha mais conhecimentos do que a própria equipa técnica. Não sentia vaidade, mas alegrava-a reconhecer que os seus saberes eram importantes, ganhando autoconfiança e segurança:

"Descrever um equipamento... eu não escolhi os domésticos. Eu escolhi uma decapadora industrial. A Drª (...) disse assim 'ponha uma varinha mágica', mas eu... ai... uma varinha mágica... ai uma varinha mágica! Só me serve para aquilo! Não... Eu inventei a história... eu tive que adaptar porque eu não queria meter este equipamento (...) no domínio do trabalho! (...) eu disse que decapei o chão do meu quintal, mas eu decapei foi a Patriarcal. Foi a Patriarcal!"

Sobre as Áreas de Competências-Chave e as temáticas a abordar, salienta a gradual capacidade de desenvolver, de relacionar e de interligar conhecimentos que tinha, a partir de um processo que lhe permitiu perceber que a sua experiência representava efetivamente conhecimento concreto:

"No RVCC, temos outra capacidade de raciocínio (...). Depois de entrar naquela engrenagem, eu notava que, por exemplo, se tivesse que falar das minhas raízes, eu devia incluir história, geografia, ciência, físico-química, um pouquinho de tudo."

"Se não tivesse aquelas férias, não conseguia fazer... olhe, cheguei muitas vezes a sair de lá e não me deitar. Ou deitava-me às 7 da manhã, dormia ali duas horas ou três e... ia sempre a pensar 'como é que faço este trabalho' de seguida, para lá!... e ele... uns lavavam a roupa, lavavam a loiça... até o marido fazia comida e foi assim que eu não fiz nadinha durante esse tempo... nem me dava o sono. Era entusiasmo mesmo!"

No que se refere ao impacto do processo na sua situação profissional, salienta:

"Fui requalificada ... Era o que queria... Claro! (...) Já não estou no sítio onde estava. Gosto mais de fazer o que faço agora, porque faz-me... agora tenho uma responsabilidade maior (...) sinto-me mais dignificada com este trabalho, sim!"

CONCLUSÕES

Muitos preconceitos e estereótipos, ainda associados ao sexo feminino e que condicionam o projeto de vida das mulheres em geral, são um legado do passado e a expressão da contradição que marcou a emergência da modernidade, encerrando em si a possibilidade de mudança e a permanência de desigualdades traduzida na coexistência de valores tradicionais e ancestrais que confinam a mulher a papéis associados à família.

Este contexto caracterizou a estruturação da sociedade moderna, abrindo caminho para as mudanças que se verificaram ao longo dos séculos XIX e XX, como são exemplo os movimentos feministas. A defesa da Educação pública traduziu o ideário da igualdade social necessária para a estruturação da sociedade moderna, mas encerrou em si a perpetuação da desigualdade pela implementação de uma educação diferenciada para a população feminina. Por outro lado, o direito ao trabalho revelou-se, por um lado, uma conquista do espaço público e da identidade civil da população feminina, mas, por outro, um processo de secundarização e desvalorização social das atividades associadas ao feminino.

Em Portugal, dificuldades económicas, a instabilidade política, a prevalência de valores tradicionais e baixo nível cultural da população condicionaram a pouca valorização da escola e da aprendizagem. Apenas nos últimos vinte e cinco anos do século XX, a Educação se tornou acessível aos dois sexos e se generalizou a educação pública, com o aumento da escolaridade básica. Contudo, o baixo nível cultural da população portuguesa condicionou a valorização da escola e da aprendizagem, nomeadamente para grande parte dos homens e, principalmente, das mulheres que nasceram antes do 25 de Abril.

Os casos das duas mulheres que foram objeto de estudo neste trabalho apresentam marcas de continuidade e de rutura em diversos níveis distintos. Considerando o enquadramento global de Portugal, tendo em conta os últimos cem anos, condicionalismos históricos, culturais, económicos e sociais refletem-se nas duas histórias de vida.

A primeira mulher, nascida nos anos sessenta, cresceu num meio rural próximo de Lisboa, numa família tradicional, sem recursos económicos e marcadamente violenta e sectária, no que se refere aos papéis de género. O seu percurso escolar foi breve, marcado pelas dificuldades a nível da língua materna, e terminou aos 12 anos, depois de concluída a antiga 4ª classe. Começou a sua vida profissional com a mesma idade, trabalhando em fábricas, no campo, na venda de produtos agrícolas, em refeitórios e, por último, na indústria aeronáutica, tendo enfrentado a situação de precariedade e de desemprego. Casou-se muito jovem, teve dois filhos e divorciou-se por não aceitar uma vivência marcada pela violência doméstica. Reconstruiu a sua vida, procurou assegurar a sua autonomia económica e manteve-se na sua terra natal, enfrentando recriminações e a condenação social do meio em que se integra. Inscreveu-se no programa Novas Oportunidades para realizar o sonho de "ir à escola". Em 2008, esta adulta já tinha sido certificada ao nível do ensino básico e estava a iniciar um Curso de Educação de Adultos de nível secundário. Num percurso de vida marcado pela adversidade e por dificuldades, esta mulher revela uma considerável capacidade de adaptação e superação dos obstáculos, revelando-se uma resiliente.

A segunda mulher nasceu no final da década de 50 e cresceu num meio rural, no extremo norte do país, numa família com poder económico que advinha da exploração das terras que possuía. Teve oportunidade de estudar, mantendo memórias diversas da sua passagem pelo sistema educativo. Concluiu o curso geral no final dos anos 70 e iniciou a sua vida profissional por vontade própria, pelo desejo de começar a ganhar dinheiro, contrariando os desejos da família. Iniciou a sua atividade num aviário, onde lutou contra a precariedade das condições de trabalho e o incumprimento das leis laborais. Trabalhou em estruturas sindicais no norte e no centro do país, na área dos serviços de limpeza. Trabalhou ainda em empresas de limpeza e em instituições de educação, como auxiliar, mantendo uma atitude crítica e interventiva na luta pelos seus direitos enquanto trabalhadora. Foi então trabalhar para a Câmara Municipal de Vila Franca de Xira, nos serviços de limpeza, tendo assumido de forma progressiva novas funções de carácter administrativo. Em 2005, abandonou a área das limpezas e inicia funções administrativas. Casou-se já adulta, assumindo o casamento como um projeto plural, constrói uma família culturalmente plural e revela uma grande ligação às suas origens. Numa busca constante de uma atividade que lhe proporcionasse não só autonomia financeira, como também satisfação pessoal, esta mulher aderiu ao Programa Novas Oportunidades no sentido de se requalificar e de viabilizar uma carreira que

considerava possível. É um percurso de vida marcado por uma atitude interventiva transversal aos domínios privado e público.

Existem, porém, condições de partida com expressão nos percursos de Alda e de Bela que se relacionam com a família e com o acesso à educação, à informação e à cultura. Alda e Bela constituem-se, por isso, como um espelho paradigmático sobre a importância das condições de origem e do valor da aprendizagem no grau de apropriação da vida das duas mulheres, nas dimensões pessoal, profissional e social

Estas adultas distinguem-se relativamente às condições de partida, na medida em que as características e os condicionalismos das famílias de origem marcam o seu percurso de vida a todos os níveis, nomeadamente no acesso à educação, à informação e à cultura. Sendo a família, a escola e a sociedade três dimensões complementares de estruturação e de formação do ser humano, a breve passagem pela escola e pelo sistema formal de ensino coloca Alda numa situação de desvantagem no processo de formação e autonomização individual ao mesmo tempo que hiperboliza o papel da família e da sua vivência social – o mercado de trabalho. Ou seja, Alda foi claramente condicionada por conceitos e preconceitos relacionados com a educação das raparigas, ainda que tenha vivido num período em que a mudança no sentido da generalização do acesso à educação estava já em curso em Portugal. Bela, por sua vez, ainda que tenha concluído o curso geral, beneficiando de um contexto familiar mais favorável e aberto à educação e à cultura, vivenciou no contexto profissional dificuldades associadas aos mesmos conceitos e preconceitos que estigmatizam a mulher a atividades pouco valorizadas e mal remuneradas, nomeadamente a limpeza.

Sobre o percurso de vida de Alda e de Bela importa salientar que as duas mulheres se constituem como dois casos atípicos, uma pela sua resiliência, outra pela sua atitude interventiva, revelando apego a valores tradicionais que não questionam e, ao mesmo tempo, qualidades e competências convencionalmente “dissociadas do feminino”.

O percurso profissional das duas mulheres ilustra a sua determinação em preservarem uma participação ativa no mercado de trabalho e a busca de um percurso profissional que desejam.

Para ambas, a educação e a formação são assumidas como um valor indispensável para a concretização dos seus projetos individuais e profissionais com expressão no exercício de uma cidadania autónoma, ativa e responsável, em que a reflexão sobre a sua vida e

os seus saberes representa enriquecimento e o desenvolvimento de uma atitude favorável ao conhecimento de si, dos outros e do mundo em que vivem.

Bibliografia

Agência Nacional para a Qualificação (2007). *Iniciativa Novas Oportunidades – adultos: Principais resultados 2 de Maio de 2007*. Lisboa: ANQ. Consult: 11 Dezembro 2007, disponível em www.anq.gov.pt.

Alberto FERREIRA (1975). *Antologia de textos pedagógicos do século XIX português*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência. Vol. III.

Anne COVA (dir) (2007). *História Comparada das Mulheres*. Lisboa: Livros Horizonte.

Anne-Marie KAPPELI (1994). "Cenas Feministas". In Georges Duby, Michelle Perrot (dir.). *História das Mulheres no Ocidente*. s/l: Círculo de Leitores, pp. 539 – 573.

António NÓVOA, (1997). "Histórias de Vida". In *Educação de Adultos*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Recorrente e Extra-escolar, pp. 58-69.

António NÓVOA e Matthias FINGER (Org.) (1998). *O Método (Auto)Biográfico*. Lisboa: Pentaedro.

Bruce TUCKMAN (1999). *Conducting Educational Research*. Londres: Harcourt Brace Jovanovich.

Brian ROBERTS (2002). *Biographical Research*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.

Bruno DESHAIES (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (2004). *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida*. Lisboa: DGFV. Consult. 5 Fevereiro 2008, disponível em <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>.

Charles TILLY (1987). "Family History, Social History, and Social Change". *Journal of Family History*, 12, pp.179-199. Consult. 28 Janeiro 2008, disponível em <http://jfh.sagepub.com/content/12/1/179.full.pdf+html>.

Christine JOSSO (1988). "Da formação do sujeito... ao sujeito da formação". In António NÓVOA e Matthias Finger. *O Método (Auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde – Departamento de Recursos Humanos da Saúde e Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, pp. 35-50.

Direcção-Geral de Formação Vocacional (2007). *Contextos Educativos não formais: reconhecimento, Valorização e Capacidade Motivacional - Relatório Nacional*. Lisboa: DGFV. Consult. 15 Junho 2008, disponível em <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>.

Félix NETO (2005). *Psicologia Social*. Lisboa: Universidade Aberta, Vol. II.

Élisabeth G. SLEDZIEWSKI (1994). "Revolução Francesa. A viragem". In Georges DUBY, Michelle PERROT (dir.). *História das Mulheres no Ocidente*. s/l, Círculo de Leitores, pp. 41-57.

Fernanda HENRIQUES (1998). "Rousseau e a exclusão das mulheres de uma cidadania efectiva", in M. Luisa Ribeiro Ferreira (org.). *O que os filósofos pensam das mulheres*. Lisboa, CFUL, p. 171-190.

Franco FERRAROTTI (1988). "Sobre a Autonomia do Método Biográfico". In António NÓVOA e Matthias Finger. *O Método (Auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde – Departamento de Recursos Humanos da Saúde e Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

Françoise MAYEUR (1994). "A educação das raparigas: o modelo laico", in Georges Duby e Michelle Perrot (dir.). *História das Mulheres no Ocidente*. s/l: Círculo Leitores, pp. 276-295.

Françoise THÉBAUD (1994). "A Grande Guerra – o triunfo da divisão sexual", in Georges DUBY e Michelle PERROT (dir.). *História das Mulheres no Ocidente*. s/l: Círculo de Leitores, pp. 31-93.

Frederick ERICKSON (1985). *Qualitative Methods in Research on Teaching*. Michigan: Michigan State University, The Institute for Research on Teaching. Occasional Paper Nº. 81. Consult. 24 Julho 2010, disponível em <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED263203.pdf>.

Geneviève FRAISSE (1991). *Muse de la raison*. Madrid: Ediciones Càtedra.

Helena QUINTAS (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I. P.

Jo HAWLEY; Manuel Souto OTERO; Claire DUCHEMIN (2012). Further Measures to Implement the Action Plan on Adult Learning Lot 1 – Updating the Existing Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning: Final Report. Brussels: Directorate-General for Education and Culture. Consult. 21 Maio 2012, disponível em http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/inventory_en.pdf

Jonaedson CARINO (1999). "A biografia e sua instrumentalidade educativa". *Educação & Sociedade*. Vol. 20, nº 67, pp. 153-181. Consult. 8 Maio 2010, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a05.pdf>

Jorge VALA e Maria Benedicta MONTEIRO (2006). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

Laurence BARDIN (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Lígia AMÂNCIO (1994). *Masculino e Feminino – construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.

Lígia AMÂNCIO (2006). "Identidade Social e Relações intergrupais", in Jorge VALA e Maria Benedicta MONTEIRO. *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 387-40.

Louis COHEN; Lawrence MANION e Keith MORRISON (2007). *Research Methods in Education*. Londres: Routledg.

Maria Saleti Lock VOGT e Elioenai Dornelles ALVES (2005). "Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia". *Educação*. 30(2), consult. 13 Agosto 2009, disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/r12.htm>.

Mário José Rodrigues GONÇALVES (2008). *Combater a Desistência de Adultos nos Centros de Novas Oportunidades Instituto de Educação e Formação do Sorraia*. Lisboa: UNIVERSIDADE DE LISBOA, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,

Martin W.BAUER e George GASKELL (2002). *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e Som*. Petrópolis: Editora Vozes.

Michelle PERROT (1994). "Sair", in Georges Duby, Michelle Perrot (dir.). *História das Mulheres no Ocidente*. s/l: Círculo de Leitores, pp. 501-537.

Nadine LEFAUCHEUR (1994). "Maternidade, Família e Estado", in Georges DUBY e Michelle PERROT (dir.). *História das Mulheres no Ocidente*. s/l: Círculo de Leitores, pp. 475-499..

OCDE (2005). *Education at a Glance*. Consult. 17 Abril 2008, disponível em http://www.oecd.org/document/34/0,3343,en_2649_39263238_35289570_1_1_1_1,00.html.

OCDE (2008). *Education at a Glance*, Consult. 17 Abril 2008, disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/16/56/41262163.pdf>.

Pierre DOMINICÉ (1997). "A Abordagem biográfica enquanto opção metodológica". In *Educação de Adultos*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Recorrente e Extra-escolar, pp. 70-78.

Raymond QUIVY e Luc Van CAMPENHOUDT (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Robert E. STAKE (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rosa COBO (1995). *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Rose-Marie LAGRAVE (1994). "Uma emancipação sob tutela. Educação e trabalho das mulheres no século XX", in Georges Duby, Michelle Perrot (dir.). *História das Mulheres no Ocidente*. s/l: Círculo de Leitores, pp. 501-539.

Rui CANÁRIO (2006). "Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal". In *A Educação em Portugal (1986-2006) – Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 159-200. Consult. 30 Maio de 2009, disponível em <http://santos.jaml.googlepages.com/a-educacao-em-portugal-1986-2006-alg.pdf>.

Sidonie SMITH e Julia WATSON (2001). *Reading Autobiography – a guide for interpreting life narratives*. Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 21-462.

Sharan B.MERRIAM (1988). *Case Study Research in Education*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Sylvain MARECHAL (1801). *Project d'une Loi – Portant defense d'apprendre a lire aux femmes*. Paris: Chez Masse Éditeur. Consult. 13 de Março 2009, [Versão electrónica] texto cedido no âmbito da orientação do trabalho de investigação, pela Professora orientadora.

Stephen R. STOER, Alan STOLEROFF e José Alberto CORREIA (1990). "O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29, p. 11-53. Consult. 7 Maio 2008, disponível em http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/SStoer_et_al._pp.11-53.pdf

Teresa PINTO (2007). "Mulheres, Educação e Relações Sociais de Género: uma perspectiva histórica", in AAVV. *A Dimensão do Género nos Produtos Educativos Multimédia*. Lisboa: Cadernos SACAUECF, DGIDC/ME, pp. 40-44.

Teresa PINTO (2000). *O Ensino Industrial Feminino Oitocentista – A Escola Damião de Góis em Alenquer*. Lisboa: Edições Colibri.

Vitória CAMPS (2001). *O Século das Mulheres*. Lisboa: Editorial Presença.

Contributos da comunicação não-verbal na integração social, cultural e educativa de imigrantes numa perspetiva de multiculturalidade – um estudo de caso

Sara Vicente Caetano
saraccaetano@gmail.com

António Ricardo Mira - Universidade de Évora
arm@uevora.pt

O Homem não comunica só com as palavras, mas com todo o seu corpo.

Este trabalho visa analisar de que forma a Comunicação Não-verbal pode ou não contribuir para a integração social, cultural e educativa de imigrantes numa perspetiva de multiculturalidade.

Trata-se de um estudo de caso no qual participam onze imigrantes provenientes do leste da Europa.

Os dados foram obtidos através de entrevistas gravadas em suporte áudio, a seguir transcritas, e obtidos, também, através da observação direta registada em caderno de notas.

O trabalho conclui que há contributos positivos e contributos negativos da Comunicação Não-verbal para a integração social, cultural e educativa destes imigrantes, numa perspetiva de multiculturalidade. Os contributos negativos detetados têm que ver, fundamentalmente, com as diferenças culturais. Os mesmos são, contudo, rapidamente ultrapassados pelos imigrantes entrevistados, graças a um processo de aculturação que realizam. Desta forma, deixam de ser um obstáculo para essa sua integração.

Palavras-chave: Comunicação; Comunicação Não-verbal; Educação e Formação de Adultos; Multiculturalidade; Integração

Introdução

A Comunicação Não-Verbal Humana exerce fascínio sobre a humanidade desde os seus primórdios, pois envolve todas as manifestações de comportamento não expressas por palavras, como os gestos, as expressões faciais, as orientações do corpo, as posturas, a relação de distância entre os indivíduos, o odor e, ainda, a gestão do tempo e a organização dos objetos propriamente ditos e dos objetos sociais, no espaço. Pode ser constatada no desenho, pintura, escultura, arquitetura, literatura, teatro, cinema, dança... Está presente no nosso dia-a-dia mas, muitas vezes, não temos consciência da sua ocorrência e, nem mesmo, de como acontece.

As trocas não-verbais são de tal forma numerosas e diversas que as podemos considerar como um meio autónomo. O Homem não comunica só com as palavras, mas com todo o seu corpo, os objetos, a sua organização no espaço e no tempo – aquilo a que Hall (1994) chamou de “linguagem silenciosa”.

Embora, vulgarmente, a maior atenção seja dedicada à Comunicação Verbal, Ray Birdwhistell, citado por Davis (1979), concluiu que apenas cerca de 35% do significado social de qualquer interação corresponde às palavras propriamente ditas porque a maior parte da comunicação humana acontece de forma quase inconsciente, ao nível do não-verbal.

A Linguagem Não-Verbal é, por assim dizer, em alguns casos, um código arbitrário porque, como defende Corraze (1982), pode ser diferente de cultura para cultura. Alguns gestos, por exemplo, são compreendidos de diferentes formas nas diferentes culturas. Assim, *"a cultura esconde muito mais do que revela e, por estranho que pareça, é aos próprios participantes que ela mais efetivamente oculta os seus segredos"* (Hall, 1994, pp. 48-49). Conscientes da nossa cultura e conhecedores da cultura do outro, diríamos que um observador atento consegue ver quase tudo o que o outro esconde de forma consciente ou não. Assim, tudo aquilo que não é dito por palavras poderia ser encontrado no tom da voz – prosódia -, na expressão do rosto e na forma do gesto – cinética -, na atitude do indivíduo face ao espaço e ao tempo – proxémia e cronémia ...

No homem, a comunicação não-verbal apoia-se em três suportes. O primeiro, o corpo, nas suas qualidades físicas, fisiológicas e nos seus movimentos. O segundo, no homem, ou seja, objetos associados ao corpo como os adornos, as roupas, ou mesmo marcas ou

cicatrizes de tatuagens, por exemplo. Finalmente, o terceiro suporte respeita a dispersão dos indivíduos no espaço físico ou territorial (Corraze, 1982).

Devemos, então, entender o homem como detentor de múltiplos sentidos orientados para o acto comunicacional. Ele é um ser multissensorial que, de vez em quando, recorre às palavras para se expressar (Birdwhistell, 1970, citado por Davis, 1979).

Cinética

"O modo de se movimentar é muito mais aprendido do que inato, variando de cultura para cultura"(Davis, 1979, p. 24).

A cinética ou cinésica integra o campo dos movimentos corporais. Nenhum movimento ou expressão corporal é destituído de sentido no contexto em que se apresenta e, por conseguinte, estão sujeitos a uma análise sistemática.

Os psiquiatras já admitem há muito tempo que o modo de um indivíduo movimentar o corpo oferece pistas sobre carácter, emoções e reações àqueles que o rodeiam. (...) Os antropólogos têm analisado os diferentes idiomas culturais da linguagem do corpo e descobriram que um árabe e um inglês, um preto americano ou um branco da mesma nacionalidade não se movimentam do mesmo jeito. (Davis, 1979, p. 21).

Rosto

O rosto transmite múltiplas informações, tais como a identidade da pessoa, sua característica essencial, e ainda outras características mais superficiais, como a raça, a idade ou o sexo do indivíduo. Parece não revelar muito acerca de aspetos mais importantes do sujeito, por exemplo, a personalidade ou a inteligência (Bitti e Zani, 1997). Estes autores dão, ainda, conta de uma hipótese segundo a qual, se um indivíduo assumir, habitualmente, uma determinada expressão facial, esta deixa-lhe marcas visíveis nos músculos e na pele que passarão a ser característica expressiva e constante desse sujeito. Estes autores estarão, certamente, a referir-se à teoria de Ida Rolf (citada por Mira, 2003), que não só sustenta a validade desta teoria, que será sua, como a extrapola a todas as partes do corpo .

Olhos

O contacto visual (eye contact) regula a conversação, fornece indicações de dominância ou constitui a base para suspeitar de um mentiroso (Pease, 2006). Todos temos consciência que o olhar tem um papel preponderante nas relações interpessoais. O olhar é, deste modo, um sistema de sinalização do entendimento ou não da mensagem enviada ao recetor. A par das palavras, o movimento ocular, assim como os restantes indícios não-verbais, fornecem informações acerca do entendimento e envolvimento do outro. Ou seja, os olhos poderão trair o que as palavras dizem.

"Todas as culturas desaprovam o olhar fixo" (Davis, 1979, p.70). Na verdade, o olhar fixo é entendido como uma agressão, uma ameaça para o animal e também para o homem. Em toda a história da humanidade o chamado "mau olhado", resultante de um olhar fixo, é visto de forma depreciativa pois considera-se que é detentor de energias negativas que causam danos a quem o recebe. Também o falar em público é, por vezes e para muitas pessoas, difícil devido ao número de olhos fixos na pessoa que fala.

A todos já aconteceu ter a sensação de estar a ser observado e a "barrar" o seu comportamento devido a essa sensação incómoda porque *"de algum modo, o contacto ocular faz-nos sentir extremamente abertos, expostos e vulneráveis"* (Davis, 1979, p. 71). Mas atenção, o olhar fixo poderá também ser indício de agrado, concordância...

Tacto

O homem está em contacto com o mundo através da pele. É por ela que o homem sente o frio, o calor, a dor, a pressão. Nesta perspetiva, podemos considerar o tacto como o meio de comunicação mais inato que o homem tem ao seu dispor desde os primórdios.

O tacto varia também de acordo com o status. Aceita-se que o médico toque o seu paciente, mas o contrário não é aceitável. Compreende-se que a professora toque os seus alunos até para criar proximidade e envolvimento nas tarefas e na aula, mas o oposto não será tolerado. Admitem-se, contudo, excepções tendo em conta o sexo, os grupos etários e culturais.

A natureza do contacto e o tipo de pele poderão também ajudar ou prejudicar a relação. Ninguém gosta de receber um aperto de mão de uma mão gelada ou húmida.

O toque e a frequência com que este ocorre variam de cultura para cultura. Há culturas em que tocar-se é tabu, então, tal como o rosto, o olhar, também o toque pode desempenhar um forte papel integrador ou não de indivíduos de diferentes culturas.

Gestos

Birdwhistell (1970, citado por Davis, 1979) defende que *"não existem gestos universais. Que se saiba, não há nenhuma expressão facial, nenhuma atitude ou posição do corpo que tenha o mesmo significado em todas as sociedades"* (p.38).

Ekman e Friesen (1969, 1972, citados por Bitti & Zani, 1997) distinguiram cinco categorias de sinais não-verbais:

Os gestos simbólicos ou emblemas que *"são sinais emitidos intencionalmente que possuem um significado específico capaz de ser diretamente traduzido em palavras"* (p. 150). São exemplo disso as saudações ou despedidas, com múltiplas variações consoante a cultura.

Os gestos ilustrativos ou ilustradores que *"são todos aqueles movimentos que a maior parte dos indivíduos executa no decurso da comunicação verbal e que ilustram o que eles vão dizendo"* (p. 150).

Os gestos indicadores do estado emocional que são todos aqueles que denotam a ansiedade e a tensão emocional do sujeito. *"Um gesto típico desta categoria é o acto de estender um punho fechado em sinal de ira"* (p. 152).

Os sinais reguladores que *"são produzidos por quem fala ou por quem ouve com o objetivo de regular a sincronização das intervenções no âmbito do diálogo"* (p. 152).

Os gestos de adaptação ou adaptadores que *"representam uma maneira de satisfazer e dominar necessidades, motivações e emoções respeitantes às situações particulares em que o indivíduo pode encontrar-se"* (p. 152).

Proxémica ou Proxémia

O espaço e a distância que os homens mantêm entre si pode variar de cultura para cultura e o desconhecimento dos parâmetros do outro poderá conduzir a um verdadeiro choque cultural.

Edward Hall (2005) estudou as distâncias e o grau de proximidade entre os indivíduos. Sustenta que "*a bolha de espaço pessoal*" que nos envolve é uma espécie de barreira de protecção do espaço individual. Quando essa barreira é transposta, sentimo-nos em perigo. O cientista refere, ainda, que o grau de proximidade pode sugerir algo muito mais subtil que uma ameaça.

O espaço do sujeito é qualquer coisa de inviolável. Quando alguém ultrapassa a barreira, ainda que invisível, que nos separa dos outros, dizemos estar a acontecer uma invasão da privacidade e/ou da propriedade. Todo o animal, humano ou não, tem noção do seu espaço. Nesse local entra quem for convidado e os outros são invasores.

O espaço comunica. O espaço retrata características do sujeito que o ocupa.

Cronémica ou Cronémia

A cronémia ocupa-se do estudo do tempo e da forma como este comunica. O tempo é vivido de indivíduo para indivíduo, logo de cultura para cultura, de forma diferente. O tempo que para um indivíduo ocupado passa rapidamente e lhe é muito proveitoso, poderá para um indivíduo mais descontraído ou menos ocupado parecer uma eternidade. Se, por um lado, a todos já aconteceu a sensação de eternidade devido a um estado de ansiedade, por outro lado, certamente, já vivenciámos uma situação que acabou ainda antes de nos termos dado conta que já tinha começado. É por isso que dizemos que "*O tempo fala. Fala mais claramente do que as palavras. A mensagem que transmite surge clara e viva. Porque é manipulada menos conscientemente, está menos sujeita à distorção do que a linguagem falada. Pode clamar a verdade enquanto as palavras mentem*" (Hall, 1994, p. 19).

A gestão e o respeito do tempo nas relações interpessoais são de capital importância. Hall (1994) relembra que as diferentes partes do dia poderão ter significados também diferentes consoante as culturas.

Nos Estados Unidos, telefonar a alguém de manhã muito cedo, enquanto ele ainda está a fazer a barba ou a tomar o pequeno-almoço, indica geralmente uma questão da máxima importância e extrema urgência. Acontece o mesmo em relação às chamadas depois das onze horas da noite. Um telefonema durante a hora de dormir é normalmente encarado como uma questão de vida ou de morte (p. 20).

Paralinguagem

A paralinguagem é um conceito que se aplica às modalidades da voz (elementos prosódicos da linguagem verbal: tom, duração, intensidade, entoação, pausas...) – variações não linguísticas - que fornecem informações sobre o estado afetivo do locutor e ainda outras emissões vocais tais como o bocejo, o riso, o grito, a tosse... Camacho e Sáenz (2000, citados por Mira, 2003) "*afirmam não ser de desprezar este tipo de signos uma vez que, mais ou menos, 40% do significado daquilo que dizemos está contido em tais signos*" (p. 137).

Vestuário, adereços, objetos pessoais e cosmética.

Nos primórdios, o vestuário era tido também como proteção para o corpo. Agora, "*o vestuário já não serve para vestir o corpo. O vestuário é o corpo. O corpo, a comunicação. Logo, o vestuário é comunicação*" (Mira, 2003, p. 173). Através dele, o homem consegue conhecer o outro, a sua personalidade, os seus valores...

Knapp (1995, citado por Mira, 2003) diz-nos que o vestuário pode comunicar "*a idade, o sexo, a nacionalidade, a relação com o outro sexo, o estatuto sócio-económico, a identificação com um grupo específico, o estatuto profissional ou oficial, o humor, a personalidade, as atitudes, os interesses, os valores*" (p. 182).

Quando falamos de vestuário, podemos considerar nesta categoria as subcategorias adereços e alguns objectos pessoais que, muitas vezes, em simbiose perfeita, dele fazem parte integrante. Por isso, desempenham as mesmas funções e assumem o mesmo significado. Veja-se, por exemplo, como no vestuário, sobretudo da mulher, cintos, fivelas, alamares, bridões, colares, etc. surgem no vestuário como suas partes integrantes, já para não falar em carteiras que emergem como adorno condizente. A cosmética é mais um elemento coadjuvante, que importa realçar, em benefício da máscara do indivíduo, ajudando-o a criar, neste cenário de construção, uma imagem que lhe seja favorável às boas impressões que quer causar. Também ela se encontra intimamente ligada ao vestuário, quando o indivíduo por ela opta.

O vestuário, para além de ser uma moda, para além de ser uma marca cultural, para além de ser uma evidência de determinado status social, para além de ser um sinal de pertença ou não pertença a um grupo social, para além de ser um

indicador de um certo estilo de vida, para além de ser uma forma tentada para iludir as diferenças sócio culturais entre os indivíduos, para além de ser uma marca pessoal, para além de ser um distintivo dos dois sexos, para além de ser um ferrete profissional, para além de ser um reflexo de um maior ou menor rigor da moral individual ou da moral coletiva, para além de um código vestimentário, para além de ser uma manifestação estética de quem o cria e de, sobremaneira, de quem o usa, é, sobretudo, uma escolha do próprio indivíduo que, assim, pode transmitir, mais ou menos conscientemente, algumas das suas características pessoais, da sua personalidade, como, também, condicionar, sabendo-o ou não, de alguma maneira, a primeira impressão, e consequentes impressões, que cria nos outros com quem se encontra e/ou relaciona (Mira, 2003, p. 147).

Radicados nestes pressupostos teóricos básicos, são estes os aspetos que nos motivaram para a realização deste trabalho de pesquisa: saber decodificar signos, sinais, códigos do corpo humano que, de forma implícita e/ou explícita, podem contribuir para a interação entre os homens, proporcionando ou dificultando uma maior interculturalidade com base no conhecimento da sua própria cultura e na cultura do próximo.

Portanto, este trabalho visou estudar os contributos da Comunicação Não-Verbal Humana em contexto educativo multicultural, numa perspetiva de integração e de sucesso, em termos sociais, culturais e educativos, de uma população de imigrantes. Este estudo, concluiu, pois, como e até que ponto, a Comunicação Não-Verbal e/ou determinados signos não-verbais podem inviabilizar, dificultar ou facilitar a integração de um determinado grupo de imigrantes, num contexto educativo multicultural, específico, em Portugal.

O Estudo

Questões de investigação

Formulámos as seguintes questões para esta nossa investigação:

2.1.1 Será que a Comunicação Não-Verbal contribui efetivamente para a integração de imigrantes em contexto educativo multicultural?

2.1.1.1 Como é que a Comunicação Não-Verbal contribui efetivamente para a integração de imigrantes em contexto educativo multicultural?

2.1.2. Será que a Comunicação Não-Verbal não contribui para a integração de imigrantes em contexto educativo multicultural?

2.1.2.1 Como é que a Comunicação Não-Verbal não contribui para a integração de imigrantes em contexto educativo multicultural?

Método

Tratando-se de uma investigação de natureza qualitativa, por considerarmos ser o procedimento que melhor servia os propósitos deste nosso trabalho de investigação, este foi também descritivo e indutivo, cujo objetivo foi estudar os indivíduos no seu ambiente natural de formação, com vista a uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo. Tratou-se de um estudo de caso, na sua variante multicase, onde o que nos importou foram as palavras e não os resultados/números obtidos, ou seja, o significado das informações recolhidas foi de importância capital para esta investigação que não procurou generalizar resultados, ao invés, procurou particularizá-los.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), podemos circunscrever o estudo de caso a uma terminologia mais específica: a microetnografia, uma vez que esta se refere a estudos de caso realizados a unidades muito pequenas de uma organização ou atividade.

Na sua forma mais perfeita, a etnografia deve explicar o comportamento das pessoas recorrendo à descrição daquele conhecimento que estas possuem e que lhes permite comportarem-se de forma adequada, dadas as normas de senso comum nas respetivas comunidades (McDermott, 1976, citado por Bogdan & Biklen, 2006, p. 58).

A investigação etnográfica, baseada no conceito de cultura, enquanto conhecimento acumulado pelo indivíduo, do indivíduo, para a interpretação das suas experiências e adequação do seu comportamento aos diversos contextos culturais, encaixou também nos moldes deste nosso estudo.

Foi, portanto, uma investigação de carácter analítico interpretativo dado que foi pela análise e interpretação do conteúdo das informações recolhidas, através de observação direta, in loco, com auxílio do bloco de notas, de entrevistas gravadas em suporte áudio, posteriormente transcritas para suporte papel, que chegámos a conclusões.

A investigação realizou-se na Escola E.B. 2, 3 Professor João Fernando Pratas, na freguesia de Samora Correia, local onde decorreu um curso pós-laboral de

ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, destinado a imigrantes a residir em Portugal, ao abrigo do Programa “Português para Todos”. É importante realçar que, embora o referido programa se destinasse a todos os imigrantes, sem distinção de nacionalidade, naquela escola apenas imigrantes de países do Leste da Europa procuravam e frequentavam as aulas.

Os 11 adultos entrevistados eram oriundos do Leste da Europa: Bulgária, Ucrânia, Roménia, Arménia e Moldávia. A média de idades rondava os 45 anos. Emigraram para Portugal, procurando melhores condições de vida e de trabalho, ambicionando poupar algum dinheiro para regressar ao país natal e retomar a sua vida.

Sujeito da amostra	Género	Idade	País de origem	Tempo de estada em Portugal (anos)	Profissão no país de origem	Profissão em Portugal
1	F	49	Bulgária	7	Operária fabril	Auxiliar em lar de idosos
2	M	45	Ucrânia	8	Médico	Servente de pedreiro
3	F	44	Ucrânia	7	Educadora de infância	Empregada de limpeza
4	F	45	Ucrânia	4	Operária fabril	Ajudante de lar
5	M	44	Ucrânia	8	Alfaiate	Desempregado
6	M	46	Moldávia	8	Soldador	Serralheiro
7	F	40	Ucrânia	8	Operária fabril	Operária fabril
8	F	57	Ucrânia	7	Médica	Empregada interna
9	F	38	Moldávia	9	Professora - Ensino Secundário	Monitora de Artes Teatrais
10	F	32	Arménia	10	Professora Inglês	Professora Inglês
11	M	51	Roménia	11	Professor Escola Primária	Desempregado

Tabela 1 – Caracterização da amostra

A partir das perguntas da entrevista, obtivemos respostas que categorizámos para que os dados fossem tratados corretamente. Deste modo, apresentamos, no quadro seguinte, a categorização dos dados obtidos atendendo às perguntas da entrevista:

Dimensões	
Integração de imigrantes em contexto educativo multicultural	Integração de imigrantes em contexto social multicultural
Categoria 1: Contributos Positivos da Comunicação Não-verbal na integração de imigrantes em contexto educativo multicultural	Categoria 1: Contributos Positivos da Comunicação Não-verbal na integração de imigrantes em contexto social multicultural
Subcategoria 1: Gestos simbólicos ou emblemas	Subcategoria 1: Gestos simbólicos ou emblemas
Subcategoria 2: Gestos ilustrativos ou ilustradores	Subcategoria 2: Gestos ilustrativos ou ilustradores
Subcategoria 3: Gestos indicadores do estado emocional (expressões afetivas)	Subcategoria 3: Gestos indicadores do estado emocional Sub – subcategoria 1: Solidariedade portuguesa
Subcategoria 4: Diagramas	Subcategoria 4: Diagramas
Subcategoria 5: Imagens	Subcategoria 5: Imagens
	Subcategoria 6: Cronémia - Tempo dedicado às refeições
	Subcategoria 7: Aculturação do não-verbal
Integração de imigrantes em contexto educativo multicultural	Integração de imigrantes em contexto social multicultural
Categoria 2: Contributos Negativos da Comunicação Não-verbal na integração de imigrantes em contexto educativo multicultural	Categoria 2: Contributos Negativos da Comunicação Não-verbal na integração de imigrantes em contexto social multicultural
	Subcategoria 1: Diferenças Interculturais Sub – subcategoria 1: Gestos simbólicos ou emblemas Sub – subcategoria 2: Paralinguagem / Prosódia Sub – subcategoria 3: Cronémia - Tempo de espera Sub – subcategoria 4: Aspeto exterior, vestuário, adereços e objetos pessoais Sub – subcategoria 5: Cosmética

Quadro 1 – Categorização dos dados obtidos

Principais resultados

Ao tomarmos como objetivo deste trabalho, analisar de que forma a comunicação não-verbal pode ou não contribuir para a integração social, cultural e educativa de imigrantes numa perspetiva de multiculturalidade, impôs-se a análise de duas dimensões do problema que nos forneceram dados bastante proveitosos à investigação e suas conclusões. Essas dimensões foram o contexto educativo, pois que, afinal, a nossa investigação se inscreveu no âmbito da Educação e Formação de Adultos, e o contexto social, porque nem só nas aulas de ensino/aprendizagem da língua portuguesa o imigrante interage com os outros indivíduos, relacionando-se e comunicando.

Buscando respostas para as nossas questões de investigação, procurámos, portanto, analisar os contributos – positivos e negativos - da comunicação não-verbal na integração de imigrantes adultos em contexto social, cultural e educativo numa perspetiva de multiculturalidade, como dissemos, e tentámos perceber de que modo é que esse tipo de comunicação pode ou não contribuir para essa sua mesma integração.

Apoiados em pressupostos teóricos que defendem que a comunicação não-verbal envolve um tipo de linguagem da qual o sujeito raramente tem consciência, podendo facilitar ou dificultar a sua socialização, procurámos conhecer a opinião dos investigados da amostra, imigrantes oriundos do Leste da Europa, sobretudo sobre esta última parte da questão.

Os onze imigrantes que protagonizaram o estudo manifestaram ter uma ideia consideravelmente positiva relativamente aos contributos que a comunicação não-verbal pode dar à sua integração sociocultural e educativa. Quando esse contributo é por eles sentido como negativo, referem mesmo a existência de um processo de aculturação de aspetos da comunicação não-verbal, também da cultura portuguesa, que levam a cabo, visando facilitar a sua própria integração nos âmbitos atrás mencionados.

Dos resultados apurados, constatámos que, tanto no contexto educativo como no contexto social, diagramas e imagens são expedientes de natureza não-verbal que funcionam como contributos positivos na sua integração como imigrantes. São elementos da comunicação não-verbal que proporcionam a integração dos imigrantes, potenciando a facilidade de entendimento entre os sujeitos em presença.

Os ilustradores revelaram-se como contributos positivos, também com privilégio, na comunicação não-verbal. Estes gestos acompanham a fala, acrescentando informações, esclarecendo o outro, ilustrando a mensagem.

Os emblemas ressaltaram enquanto contributos negativos da comunicação não-verbal na integração, quer educativa, quer sociocultural dos imigrantes entrevistados. Parte desses signos, os que são comuns às culturas que se confrontam, são contributos positivos na medida em que são esclarecedores da mensagem veiculada. Os outros, não comuns, em ambos os contextos da análise, são geradores de confusão quando assolados pela diferença cultural, nomeadamente, no que às despedidas respeita. O contacto constante com uma realidade diferente da sua, neste aspeto, leva estes imigrantes a tomarem certos emblemas como seus e, em última instância, a aculturação deles acontece.

A cronémia foi abordada em duas vertentes: o tempo dedicado às refeições e o tempo de espera. O tempo dedicado às refeições foi detetado como contributo positivo da comunicação não-verbal, potenciando a integração de imigrantes em contexto sociocultural em Portugal, já que os portugueses dão muita importância ao tempo para as refeições que utilizam também para confraternizar. Isto para não falar dos benefícios que alguns consideram ter tirado da adoção deste uso temporal em ambiente familiar, o que lhes terá trazido benefícios para a sua própria estrutura relacional/comunicacional em família. Quanto ao tempo de espera, o estudo permitiu revelar que, regra geral, alguns dos imigrantes entrevistados constatarem que os portugueses chegam atrasados, cerca de quinze minutos, aos encontros, quer no âmbito profissional, quer em ambiente de lazer. Dizem que os eventos começam tarde, que têm tendência a atrasar e a acabar muito tarde. Estes aspetos da gestão portuguesa do tempo nas relações interpessoais dos imigrantes com a comunidade de acolhimento, que alguns assinalaram, causaram-lhes alguns constrangimentos e dificuldades.

Também concluímos que a prosódia, especificamente ligada ao volume da voz dos portugueses quando falam, considerado elevado, é reveladora de diferenças culturais e exige adaptação por parte dos imigrantes que a referiram. Não raras vezes, estes imigrantes julgaram que estariam a ralar com eles, dado o volume da voz de quem falava. Após observação e análise de portugueses a comunicar entre si, aperceberam-se que aquele era o volume comum para a conversação. Embora, regra geral, os entrevistados falem mais baixo quando comunicam na sua língua materna, também este

aspecto sofre um processo de aculturação com o passar do tempo, levando-os a adotar esta característica, ainda que de modo inconsciente.

O aspeto exterior de alguns, como referiram, ligado ao vestuário, a adereços e a objetos pessoais, pelas diferenças culturais que apresenta, revelou-se um contributo negativo da comunicação não-verbal na sua integração, nomeadamente no contexto sociocultural, já que, por vezes, se sentiram diferentes e observados pelos portugueses. Tal facto levou-os a uma busca de nova identidade, adotando comportamentos, hábitos e costumes, àquele nível, característicos da comunidade de acolhimento.

Relacionado com o item anterior, o estudo permitiu identificar a cosmética enquanto contributo negativos da comunicação não-verbal na integração de algumas entrevistadas, visto que, como concluímos, as mulheres imigrantes se maquilham mais do que as mulheres portuguesas e, por vezes, aquelas sentiram-se à margem, em virtude de estarem maquilhadas.

Podemos, pois, concluir que alguns entrevistados consideram as mulheres portuguesas mais descontraídas com a sua apresentação pessoal, tanto ao nível dos penteados e da maquilhagem como também ao nível do vestuário. Igualmente, neste parâmetro, se dá um processo de aculturação: algumas destas mulheres imigrantes começaram a vestir calças de ganga, começaram a ter os cabelos mais curtos, por o considerarem mais prático, quase não se maquilham ou fazem-no de forma bastante discreta. Enfim, procuram assemelhar-se às mulheres portuguesas, ou seja, procuram a integração, moldando-se à realidade em que estão inseridas.

Conclusões

Por tudo o que ficou dito ao longo deste trabalho, podemos afirmar que os contributos positivos da comunicação não-verbal se sobrepõem aos contributos negativos encontrados, isto porque, ainda que os contributos negativos sejam em maior número, devido a um processo de aculturação referido pelos entrevistados, são rapidamente ultrapassados e, por conseguinte, a integração acontece, quer no contexto educativo, quer no contexto sociocultural. Certamente que por outros motivos, mas também porque a sua integração é de tal forma autêntica, durante as entrevistas, o esforço para recordar os contributos negativos da comunicação não-verbal na sua integração se revelou difícil, sendo de ressaltar, contudo, que estes fenómenos de natureza não-verbal

acontecem, bastantes vezes, ao nível do inconsciente. A consciencialização das diferenças culturais por parte da maioria dos investigados obrigou-os a um processo de recordação difícil devido ao já longo tempo de estada em Portugal. Os entrevistados, de uma maneira geral, sentem-se tão integrados nos contextos analisados que começa a ser difícil para eles identificar aspetos da sua cultura e aspetos adquiridos da cultura portuguesa. Tanto assim é que começa a ser difícil identificá-los quando estão rodeados de portugueses. A aculturação ganha terreno, contribuindo para a integração desses imigrantes.

Referências Bibliográficas

- Bitti, P. R., Zani, B. (1997). *A Comunicação como processo social*. Temas de Sociologia. Lisboa: Editorial Estampa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Corraze, J. (1982). *As Comunicações Não-Verbais*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Davis, F. (1979). *A Comunicação Não-Verbal*. São Paulo: Summus Editorial.
- Hall, E. (1994). *A Linguagem Silenciosa*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Hall, E. (2005). *A Dimensão Oculta*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- Mira, A. R. (2003). Primeira Impressão Tida do Professor – Aspecto Não-Verbal – E Processo Pedagógico – *Tese de Doutoramento*, Universidad de Extremadura, Instituto de Ciencias de la Educación, España.
- Pease, A. & B. (2006). *Linguagem Corporal – Porque é que os homens coçam a orelha e as mulheres mexem na aliança*. Lisboa: Bizâncio.

Intervenção e Avaliação Inclusivas: Estudo de Caracterização do Desenvolvimento do Potencial em Jovens com Necessidades Educativas Específicas

Maria Helena Palma
mhpalma@gmail.com

Adelinda Candeias - Universidade de Évora
aac@uevora.pt

Este estudo visa caracterizar o desenvolvimento do potencial de alunos, com necessidades educativas específicas que desenvolvem projetos inovadores. A fundamentação teórica apoia-se no modelo inclusivo de Ainscow (1998) que propõe uma avaliação ajustada à diversidade dos alunos, reorganização das escolas para responder adequadamente a todos, e nos modelos sobre potencial humano de Gardner (2000) e Sternberg (1985) focalizados na multiplicidade da inteligência. No estudo empírico de carácter qualitativo com metodologia de estudo de caso de 4 jovens da APPACDM – Évora, utilizaram-se como instrumentos de recolha de informação: entrevista; análise documental; portefólios; observação/avaliação de competências. Os resultados demonstraram que a avaliação inclusiva centrada nas potencialidades facilita a caracterização da funcionalidade de cada um na diversidade dos domínios do desenvolvimento. Os portefólios fomentaram uma avaliação *follow-up*, destacando-se a autoavaliação, o registo das mudanças do aluno, o *feedback* contínuo aos professores, aluno e família.

Palavras – Chave: Práticas Inclusivas – Avaliação das Inteligências Múltiplas – Potencial Humano – Necessidades Educativas Específicas.

Introdução

Incluir alunos com necessidades educativas específicas (NEE) na escola tem sido uma intenção contínua e complexa. A conceção de inclusão tem sido peculiarmente dinâmica. Este dinamismo relaciona-se com os percursos inclusivos que os alunos experimentam, na escola, na família, na instituição, na sociedade (Franco, 2009). Em diferentes circunstâncias, com motivações e necessidades específicas. A conceção de inclusão compreende num panorama de crescimento, de inovação e reforma gradual. Quer ao nível do conceito de inclusão que emergiu de movimentos políticos e sociais, quer ao nível das escolas regulares e escolas de educação especial e das suas práticas inclusivas. A transformação das escolas em locais de aprendizagem sensíveis à diversidade dos alunos é reconhecido como uma mais valia para todos (Ainscow, 1998). Os valores e as práticas da inclusão estimulam a aprendizagem/ensino baseada na experiência, na ação e na cooperação. O aluno encontra-se no centro deste processo de aprendizagem em que se valoriza a compreensão das suas diferenças, dos seus sentimentos, das suas capacidades sociais e percetivas. A educação inclusiva propõe uma reestruturação fundamental na forma de avaliar. Valoriza o processo de aprendizagem dos alunos em detrimento da aquisição de conteúdos académicos. (Candeias, 2009). A avaliação inclusiva compreende os alunos com base na caracterização do seu potencial de aprendizagem e de desenvolvimento, e oferece perspetivas mais adaptadas ao planeamento de práticas inclusivas. A construção de estratégias educativas para responder adequadamente às diferenças dos alunos com NEE guia-nos para uma gama diversificada de propósitos nomeadamente, a urgência de refletir e reformular a avaliação tradicional focalizada nos testes de QI, para dar espaço à avaliação inclusiva que assume a caracterização e a compreensão das diferentes habilidades e estilos de trabalho destes alunos. Os modelos sobre potencial humano de Gardner (2000) e Sternberg (1985) focalizados na multiplicidade da inteligência oferecem-nos um contributo importante na avaliação das habilidades dos alunos e na conceção de práticas inclusivas que promovam o desenvolvimento desse potencial. Nesta perspetiva de visão da inteligência desenvolvem-se conceitos fundamentais como a pluralidade de habilidades e o desenvolvimento com base nas experiências vividas em benefício próprio e dos outros que nos rodeiam.

A Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) de Gardner (2000) revela-se numa nova conceção de inteligência que promove e respeita a diversidade de estilos e habilidades

de aprendizagem, e motiva o desenvolvimento de todas as potencialidades, cognitivas afetivas, criativas e do domínio social (Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D., 2000) A intervenção e avaliação inclusivas tiveram como base as TIM que permite colocar ênfase nas potencialidades dos alunos com NEE e por isso a possibilidade de se conseguir descrever um perfil do potencial mais abrangente de cada aluno. Esta abordagem ajuda a identificar os melhores desempenhos e sugere como intervir em diversos domínios. As implicações da TIM de Gardner na educação especial vão muito além do desenvolvimento de novas estratégias e de intervenções de reforço positivo. Centra-se no paradigma do potencial, desvalorizando o paradigma do déficit. Tal como refere Armstrong (2001, p.137) *Ao considerar os alunos com necessidades especiais como indivíduos integrais, a teoria das IM oferece um contexto para imaginarmos canais positivos pelos quais eles podem aprender a lidar com as suas incapacidades.* Esta teoria oferece um contexto ideal para compreendermos as habilidade dos alunos e focaliza o conhecimento do mundo através de multiplas inteligências, ou seja todos estamos aptos a adquirir e desenvolver competências: através da linguagem, do raciocínio lógico-matemática, da representação espacial, da música, da utilização do corpo ou de algumas partes dele para resolver problemas ou para criar produtos, da compreensão de outros e da compreensão de nós próprios, bem como de uma compreensão da natureza ou da nossa existência como pessoas. Relativamente a implicação das IM no currículo Campbell, L., et al. (2000, p.294) identificam cinco questões pertinentes que deveram ser consideradas: (1) *como vemos os alunos,* (2) *como ensinamos,* (3) *como organizamos o currículo,* (4) *como avaliamos,* (5) *como nos desenvolvemos como educadores quando trabalhamos com as IM*

No contexto educativo a escola tem procurado estratégias suscetíveis de resolver situações problemáticas relacionadas com a pluralidade das diferenças dos alunos e com a privação de contextos familiares estáveis e protetores que se assiste atualmente na nossa sociedade. Uma escola inclusiva deve ser sensível a estas situações, transformando-se numa comunidade educativa provedora de apoio e proteção. Campbell, L. et al. (2000) sustentam que ambientes interpessoais e complexos nas escolas inclusivas identificam algumas qualidades de eficiência positiva tais como: (1) O clima de sala de aula deve ser afetivo e recetivo que permita um grupo de suporte aos alunos. (2) O estabelecimento de regras de sala que revelem códigos de ética apoiados em valores humanos. (3) Ênfase na aprendizagem cooperativa que apela à participação e a contribuição de todos os alunos. (4) A aprendizagem/ensino deve ser significativa, aprender a partir de contextos reais e de experiências de vida. (5) As funções de

liderança são igualmente distribuídas e compartilhadas de modo a que cada aluno se sinta elemento valorizado dentro do grupo. (6) Promover atividades de aprendizagem agradáveis e utilização de variados métodos de ensino e abordagens de avaliação inclusiva. (7) Possibilitar aos alunos oportunidades de desenvolver habilidades pessoais e sociais.

Outro aspeto importante a considerar na educação inclusiva é a formação profissional e pessoal do professor, este assume a característica de mediador. A aprendizagem mediada compreende uma interação, em que o professor assume a responsabilidade de seleccionar, ampliar e interpretar os estímulos, recorrendo a estratégias inclusivas para produzir no aluno aprendizagens significativas.

É neste sentido que surge a necessidade de promover projetos inovadores de práticas inclusivas como o projeto “Tapetes Contadores de Histórias” desenvolvido na APPACDM de Évora, que estimulam a cooperação e contribuem para que todos tenham as mesmas oportunidades de se tornarem motivados e interessados na aprendizagem, e sobretudo a possibilidade de se sentirem valorizados. Este foi o contexto educativo que se elegeu para a realização do estudo empírico deste trabalho.

O Estudo

Questões de Investigação

De acordo com as propostas de Ainscow (1998), Gardner (2005) e Sternberg (2005), assumimos a relevância deste estudo e das questões de investigação pelas quais pretendemos questionar realidades que necessitamos de conhecer melhor. De acordo com o quadro conceptual foram formuladas as seguintes questões:

- Como se caracteriza o desenvolvimento do potencial de jovens com necessidades educativas específicas no contexto de grupo contadores de história?
- De que modo a avaliação funcional do potencial pode fundamentar práticas educativas inclusivas?
- Será que a avaliação inclusiva é suscetível de aumentar a compreensão sobre o desenvolvimento do potencial de jovens com necessidades educativas específicas?

As questões remetem-nos para a reflexão global sobre o Modelo de Inclusão de Ainscow (1998) e Modelo de Desenvolvimento do Potencial em contexto educativo enquadrado a partir do modelo das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (2002).

Com vista a melhorar e compreender através da intervenção e avaliação do desenvolvimento do potencial e da funcionalidade em múltiplos domínios dos alunos com NEE. Esta intencionalidade remete-nos para a utilização do paradigma qualitativo focalizado na metodologia de estudo caso para melhor descrever e compreender em profundidade as características dos participantes no estudo e a sua utilidade para o modelo inclusivo de intervenção e avaliação, como descrevemos de seguida.

Método

A amostra composta por um grupo de 4 jovens que frequentam a APPACDM de Évora constitui um grupo contador de histórias e tem como objetivos: compreender e caracterizar o desenvolvimento do potencial dos 4 jovens com NEE, a saber:

- Identificar as suas características através do registo em portefólios organizados em função de um conjunto de ferramentas adaptadas do projeto *Spectrum* das Inteligências Múltiplas;
- Caracterizar os seus perfis de desenvolvimento do potencial;
- Analisar o potencial destes jovens baseados na descrição de interações e acontecimento;
- Compreender em de que forma a avaliação funcional do potencial pode fundamentar práticas educativas inclusivas e perceber em que medida a avaliação inclusiva é suscetível de aumentar a compreensão sobre o desenvolvimento do potencial de jovens com necessidades educativas específicas.

Instrumentos

Para o levantamento de dados conducentes à caracterização dos casos em apreço recorreremos a diversos métodos de recolha de informação: registo documental e adaptação de grelhas de observação do modelo de avaliação dinâmica *Spectrum* no sentido de identificarmos as habilidades com base no desempenho e estilos de trabalho verificados no decorrer da intervenção.

As grelhas adaptadas possibilitarem observações mais direcionadas aos domínios: linguístico; lógico-matemático; musical; visuo-espacial; corporal – cinestésico e naturalista. Para o domínio intrapessoal e interpessoal utilizamos prova de Avaliação de Habilidades Cognitivas de Soluções de Problemas Interpessoais (EVHACOSPI). Com o intuito de complementar o estudo, para este domínio elaborou-se entrevista coletivas com registo videográfico para percebermos as autoavaliações dos jovens. As listas de verificação de estilos de trabalho e registo das IM com indicadores do desenvolvimento foram transversais a todo o processo de recolha de dados. Todos os dados recolhidos foram inseridos num portefólio individual de cada aluno.

Procedimentos

O direito à privacidade, o anonimato e a confidencialidade foram premissa constante no decorrer do estudo. Elaborou-se uma declaração formal de autorização para realizar a investigação. Foram autorizadas as declarações para participação no estudo e recolha de dados, por parte dos encarregados de educação e pelo Presidente da Direção da APPACDM de Évora. Atendeu-se às linhas de orientação ética da instituição as quais se respeitou quando se implementou o estudo. Aos jovens foi explicado o objetivo do estudo e colocado no início o direito à não participação, facto que não verificou.

As atividades apoiadas na abordagem *Spectrum* foram realizadas nos meses Setembro, Outubro e Novembro de 2009, no contexto de sala de atividades pedagógicas e do grupo “Tapete Contadores de Histórias”, na APPACDM de Évora, no ambiente dos alunos, e assemelharam-se a outras ações decorrentes do plano de atividades anual.

Principais Resultados

Para facilitar a análise de conteúdo procedeu-se à definição de uma grelha de análise de conteúdo organizada em **dimensões** e **categorias** para dispor o material empírico com o objetivo de reduzir a quantidade de dados recolhidos, acentuar uma maior clareza e contribuir para uma ausência de ambiguidades (Flick, 2005). Para tal procedeu-se à formalização de categorias facilitadoras da compreensão dos dados. Atendendo ao quadro teórico que fundamenta este trabalho que se suporta:

- i) numa nova conceção do que é ser inteligente e competente num ambiente escolar que promova e respeita a diversidade de estilos de trabalho, de aprendizagens, de funcionalidades e que estimula o desenvolvimento de potencialidades nos alunos.
- ii) em modelos sócio-cognitivos de aptidões e competências, como a teoria triárquica da inteligência de Sternberg (1985) e a teoria das IM de Gardner (2002);
- iii) definimos 8 dimensões de competências de acordo com as inúmeras diferenças de cada jovem de origem genética ou ambiental, remetendo-nos para a inteligência como potencial biopsicológico (Gardner, 2002).

A abordagem da análise de conteúdo qualitativa seguiu um procedimento sintetizador (Flick, 2005) com o objetivo de reduzir os conteúdos analisáveis a categorias significativas. Este procedimento tem justificação pela grande quantidade de dados de informação recolhidos de forma a caracterizar e compreender o desenvolvimento do potencial de cada jovem estruturando o conhecimento da realidade que pretendemos analisar. As dimensões definidas sustentam-se nas propostas de Gardner (2005) e de Campbell e colaboradores (2000), Krechevsky (2001), ou seja refere-se aos conteúdos que envolvem competências como as capacidades: linguística; lógica-matemática; musical; cinestésica; visuo-espacial; naturalista; interpessoal e interpessoal. Do processo de análise de conteúdo surgiram as grelhas que nos reportam para as manifestações de competências indicando a proporção de respostas obtidas que para tal estabelecemos:

Categorias	Aluno/a				N	Proporção
	D	R	F	T		
- Lê um livro de histórias com 10 páginas		X	X	X	3	.75
-Transmite ideia precisa		X	X	X	3	.75
-Escreve frases simples		X	X	X	3	.75
-Questiona para obter informações	X	X	X	X	4	1.00
		X				
Totais					13	.81

Quadro 1- Grelha de análise de conteúdo da dimensão 1: Competência linguística

O desenvolvimento a linguagem ao nível do discurso através de conto de histórias é uma aprendizagem significativa e desenvolve habilidade importante de comunicação linguística. Na análise da dimensão linguística como e se pode verificar no quadro 1, os 3 jovens que têm competência para transmitir ideias precisas manifestam competência para a escrita, constatamos tal como Campbell e colaboradores (2000) que esta é reforçada pela fala, pela audição e pela leitura. 1 Jovem não adquiriu esta competência, por apresentar comprometimento intelectual nesta área.

Categorias	Aluno/a				N	Proporção
	D	R	F	T		
-Capta a estrutura do funcionamento de uma música			X	X	2	.50
-Aprecia melodia	X	X	X	X	4	1.00
Totais					6	.75

Quadro 2- Grelha de análise de conteúdo da dimensão 2: Competência musical

Os jovens ao ouvirem ativamente uma música, sentem necessidade de expressar o impacto que essa composição musical produz neles. Curiosamente os resultados das

manifestações obtidas na 1ª categoria remetem para uma clara necessidade de estimular os jovens para processos de aprendizagem musical como recomenda Campbell e colaboradores (2000). Confirmou-se que as audições de melodias proporcionaram um efeito relaxante em atividades físicas, reduziu tensões e ajudou os alunos a concentrarem-se com mais facilidade nas atividades. Estas características vão ao encontro das estratégias descritas pelos autores supracitados quando referem que a música cria ambientes positivos que ajudam à concentração para a aprendizagem.

	Aluno/a				N	Proporção
	D	R	F	T		
Categorias						
- Conta até 10	X	X	X	X	4	1.00
- Faz somas com unidades	X	X	X	X	4	1.00
- Faz subtrações com unidades	X	X	X	X	4	1.00
-Determina um acontecimento e prevê o que pode acontecer em vários cenários	X	X	X	X	4	1.00
Totais					16	1.00

Dimensão Lógico-matemática

Quadro 3- Grelha de análise de conteúdo da dimensão 3: Competência lógica-matemática

Contrariando o mito das dificuldades sentidas pelos alunos com NEE nesta dimensão. A partir da análise do quadro 3 verificamos que todos os jovens apresentam funcionalidade nestas competências. Como refere Krechevsky (2001) concluímos que a capacidade intelectual de contar inicia-se em contexto social em que os alunos aprendem e reconhecem pequenas quantidades enquanto exploram e brincam com objetos e números significativos. A análise das respostas na 1ª categoria aponta para a aquisição destas competências em todos os elementos da amostra. Estes dados confirmaram as propostas de Campbell e colaboradores (2000) ao verificarmos que os jovens conseguiram aplicar de forma confiante o raciocínio lógico em todas as oportunidades de aprendizagem como uma habilidade importante para qualquer empreendimento.

Dim	Aluno/a	N	Proporção
-----	---------	---	-----------

Categorias	D	R	T		
-Cria produtos utilizando o corpo	X	X	X	3	1.00
- Resolve problemas utilizando o corpo	X	X	X	3	1.00
-Consegue dançar	X	X	X	3	1.00
Totais				9	1.00

Quadro 4- Grelha de análise de conteúdo da dimensão 4: Competência cinestésica.

A análise das respostas obtidas nesta dimensão mostra a capacidade de dançar como uma forma de movimento criativo em que os alunos têm oportunidade através dela de aprender, sintetizar e demonstrar conhecimentos ao criar coreografias como salientam Campbell e colaboradores (2000). As aquisições de competências registadas nesta categoria revelaram a expressão e o significado das experiências dos jovens, e de que forma o corpo se encontra envolvido para a aprendizagem, as características aqui referidas conferem os critérios de potencial propostos por Sternberg & Grigorenko (2003).

	Categorias	Aluno/a			N	Proporção
		D	R	T		
Dimensão Visuo-espacial	- Cria representações mentais	X	X	X	3	1.00
	- Opera sobre as representações de modos variados	X	X	X	3	1.00
	Totais				6	1.00

Quadro 5- Grelha de análise de conteúdo da dimensão 5: Competência visuo- espacial.

Os jovens manifestaram a capacidade de criar símbolos reconhecíveis, como pessoas e animais, estes elementos surgiram integrado num *design* mais amplo (contextualizado).

Verificou-se flexibilidade no grau de representação, tanto na capacidade de representar como na utilização dos materiais. As manifestações revelaram a preocupação com o nível artístico no que concerne à forma, cor, transmissão de emoções e efeito estético das criações. Os dados obtidos remetem para características semelhantes das representações pictóricas realizadas por crianças que integraram a abordagem *Spectrum* observadas por Krechevsky, (2001) As manifestações de competência nesta dimensão revelam boa funcionalidade neste domínio.

	Aluno/a				N	Proporção	
	D	R	F	T			
Categorias							
Dimensão Naturalista	-Refere características dos objetos apreendidas de forma sensorial	X	X	X	X	4	1.00
	-Distingue objetos	X	X	X	X	4	1.00
	Totais				8	1.00	

Quadro 6- Grelha de análise de conteúdo da dimensão 6: Competência naturalista.

Tal como Campbell e colaboradores (2000) referem que nascemos como naturalistas com habilidades inatas para explorar o mundo que nos rodeia através dos nossos sentidos. A análise desta categoria remete-nos para a facilidade com que os todos os jovens referiram características dos objetos por meio das perceções sensoriais táteis, olfativas, auditivas, gustativas e da observação ativa que os levou a reflexão e questionamento das suas próprias perceções. Todos os alunos manifestaram conhecimento do conteúdo das características dos objetos conseguindo agrupar de acordo com a forma, tamanho, cor, flutua / afunda. Após realizado este sistema de classificação nomearam características distintas dos objetos. A análise de conteúdo desta categoria salienta-nos a aquisição de competência dos alunos para classificar e separar objetos, eventos e seres vivos, de acordo com as suas características. Estas características são referidas pelos autores supracitados como processos cognitivos fundamentais.

Categorias	Aluno/a				N	Proporção
	D	R	F	T		
-Identifica os seus sentimentos	X	X	X	X	4	1.00
- Identifica objetivos pessoais						
-Expressa desejos	X	X		X	3	.75
	X	X	X	X	4	1.00
Totais					11	.92

Quadro 7- Grelha de análise de conteúdo da dimensão 7: Competência intrapessoal.

Sempre que conseguiram determinar objetivos individuais a sua motivação em relação á aprendizagem aumentou, influenciando um melhor desempenho das atividades propostas. A análise de conteúdo da 1ª categoria remete-nos para clara necessidade apontada por Campbell e colaboradores (2000) ao defender que quando os interesses e os desafios são identificados, os jovens conseguem eleger com maior facilidade os objetivos que gostariam de atingir. Nesta dimensão compreendemos tal como os autores acima referidos que os jovens ao descobriam os seus *eus* interiores, articulam intencionalmente interesses, pontos fortes e formas preferidas de conseguir reconhecimento por partes dos outros. A capacidade de exprimir desejos destes alunos proporcionou um maior conhecimento dos seus interesses e permitiu maior recolha de informação de forma a individualizar as intervenções.

	Categorias	Aluno/a				N	Proporção
		D	R	F	T		
Dimensão Interpessoal	- Revela habilidade de liderar			X		1	.25
	-Coopera com o grupo	X		X	X	4	1.00
	-compreende as motivações dos colegas	X		X	X	2	.50
	Totais					7	.58

Quadro 8- Grelha de análise de conteúdo da dimensão 8: Competência interpessoal

Os jovens em contexto de Grupo Contadores de Histórias foram atribuídas funções para garantir a responsabilidade da execução da tarefa. 1 dos elementos atua como mediador. Todos os jovens aprenderam a usarem-se uns aos outros como recursos. Sentem o direito de pedir ajuda a qualquer elemento do grupo e assumir a responsabilidade de ajudar qualquer um que necessite de orientação. Têm a consciência de que é necessário o desempenho de cada um para tornar possível a execução desta atividade cooperativa. A análise de conteúdo da referida categoria remete-nos para os conceitos propostos por Armstrong (2001) ao referir a importância da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de contextos escolares agradáveis que favoreçam o sucesso dos alunos e dos professores. A análise de conteúdo desta dimensão revela-nos tal como Campbell e colaboradores (2000) que embora facilmente se determine que existem diferentes formas de perceber o mundo, este conceito é difícil de interiorizar a dificuldade que os alunos sentem. Verificou-se que os jovens ficam algumas vezes surpreendidos ao perceber que os colegas os compreendem de forma diferente, daquela com que eles se compreendem a si próprios. Estas manifestações justificam uma avaliação mais dirigida as expectativas de cada um. Tais dados deveram constituir pontos de referências para estruturar futuras intervenções.

Conclusões

Este estudo sugere algumas práticas úteis para os profissionais de educação, no sentido de alterarmos os currículos centrados no domínio linguístico e domínio lógico-

matemática para passar a motivar os alunos para uma diversidade de domínios de potencial, permite salientar a importância de a avaliação centrada nas potencialidades e deixar de ser focalizadas nos défices dos alunos. A abordagem compreensiva dos dados permitiu-nos descrever como se processa o desenvolvimento do potencial dos jovens com NEE. O foco do perfil é o potencial do/a jovem, em que se definiu o nível de capacidade mais geral, identificou-se os estilos de trabalho, inclui-se o contributo familiar e sugerir-se atividades.

Por fim, a utilização dos portefólios como instrumento centralizador do processo de avaliação e de intervenção surge-nos neste estudo como uma inovação para avaliação dos jovens com NEE em contextos inclusivos. Possibilita informações específicas de cada aluno, dá-nos uma visão das atividades ao longo da intervenção, regista os estilos de trabalho que o aluno desenvolve, fomenta o desenvolvimento de uma prática reflexiva e serve de instrumento de autoavaliação.

Os portefólios têm um papel importante na avaliação contínua, mas estimulam igualmente os alunos a ouvirem-se a si próprios de uma forma ativa e consciente sobre o seu desenvolvimento pessoal e intelectual. Assumindo serem responsáveis pela sua autoavaliação dos processos e dos produtos de aprendizagem/ensino, podem dar início a inovação como alavanca para a mudança, não a partir de valorizações externas mas sobretudo a partir da auto compreensão.

Em termos educativos e de investigação este estudo sugere a importância da avaliação com objetivos de *follow-up*, ou avaliação de continuidade. Porque se avalia acompanhando continuamente a intervenção. Permitindo registar as mudanças do aluno e dar feedback contínuo aos professores, ao próprio aluno e à família. Tal como possibilita o ajustamento contínuo no planeamento de uma intervenção adequada. Uma das intenções deste estudo é estimular os profissionais de educação a criarem medidas de avaliação que os alunos possam utilizar.

Consideramos, assim, que este estudo sustenta as vantagens de optar por um paradigma de avaliação, pois tem mais impacto um estudo relatado do que um estudo generalizado, e os estudos caso são processos dinâmicos, sempre suscetíveis de ser analisados. Nesta perspetiva este estudo é um estímulo para os profissionais de educação adequarem o currículo de acordo com as características e interesses dos alunos, motivando o desenvolvimento do potencial.

Agradecimentos

À direção da Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Évora, pela forma como acolheu este trabalho e pelas condições que proporcionou para a elaboração do mesmo.

Referências Bibliográficas

Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de Professores*. (Cotrim.A.,Costa,M. B.& Paes, I.S., Trad.). Lisboa: Edições UNESCO. (obra Original publicada em 1996).

Armstrong, T. (2001). *Inteligências Múltiplas Na Sala De Aula*. Porto Alegre: Artmed.

Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (2000). *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas* (Inteligências múltiplas na sala de aula). (2ª Edição). Porto Alegre: Artmed.

Candeias, A. (2009). Avaliação Inclusiva – Uma Avaliação Centrada na Compreensão do Potencial de Desenvolvimento. In A. Candeias (Coord.) *Educação Inclusiva:*

Concepções e Práticas. Universidade de Évora: CIEP.

Flick, U.(2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. (A.M. Parreira, Trad.) Lisboa: Monitor. (Obra original publicada em 2002).

Franco, V. (2009). Percursos Inclusivos No Ciclo de Vida Da Pessoa Com Deficiência. In A. Candeias (Coord.) *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*. Universidade de Évora : CIEP

Gardner, H.(2000). *Inteligência Múltiplas, A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Gardner, H. (2002). *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*.(S.Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (obra original publicada em 1994).

Gardner, H. (2005). *Mentes que Mudam: A arte e a ciência de mudar as nossa ideias as dos outros*.(M.A.V. Veronese, Trad). Porto Alegre: Artmed/Bookman. (Obra original publicada em 2004).

Krechevsky, M.(2001). *Projecto Spectrum, Avaliação Em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Sternberg, R. J. (2005). *Inteligência De Sucesso: Como a inteligência prática e criativa são determinantes para uma vida de sucesso*.(Barroso G., Trad.). Lisboa: Ésquilo Edições & Multimédia.(obra original publicada em 1996).

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E.L. (2003). *Evaluación Dinámica : Natureza y mediación del potencial de aprendizaje*. (Barberán,G.S. trad). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica,S.A. (obra original publicada em 2002).

Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Mardis, M. & Hoffman, E. (2007). *Collection and Collaboration: Science in Michigan Middle School Media Centers*. Recuperado em 22 de maio, 2009:

http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume10/mardis_collectionandcollaboration.cfm

Silva, L. M. (2002). *Bibliotecas Escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

Silva, M. & Filipe, M. J. (2008). *Aprender com a Biblioteca. Newsletter n.º 4*. Recuperado em 29 de julho, 2009: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/408.html>

Veiga, I. (coord.) Barroso, C., Calixto, J. A., Calçada, T. & Gaspar, T. (1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Recuperado em 10 de setembro, 2008: http://www.rbe.minedu.pt/np4/?newsId=74&fileName=lan_ar_a_rede.pdf

Vitorino, M. J. (2001). *Biblioteca escolar, com ou sem bibliotecário?* Recuperado em 04 de abril, 2008: <http://www.apbad.pt/psembibliotecario.htm>

Desenvolvimento da aprendizagem

Avaliação do Potencial de Desenvolvimento em meninos e meninas dos 4 aos 6 anos

Maria Manuela Barrão Iglésias
iglesias.manuela@gmail.com

Adelinda A. Candeias - Universidade de Évora
aac@uevora.pt

Desenvolvemos o presente Estudo Exploratório para analisar a adaptação da avaliação de potencial derivada da Teoria das Inteligência Múltiplas ao contexto da Educação Pré-Escolar, com o objectivo de contribuir para a qualidade da intervenção educativa, articulando conceitos como Inteligência, Competência, Potencial, Currículo, Avaliação Dinâmica. Participam no estudo 42 crianças que frequentam Jardim de Infância e integram dois grupos heterogéneos e as respectivas educadoras. A metodologia é de natureza qualitativa e quantitativa, apoiando-se na aplicação dos seguintes instrumentos: modelo de avaliação de potencial baseado no Spectrum; Inventário de Quociente Emocional, versão para crianças e jovens (Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version), adaptado a educadores por Candeias e Monteiro (2010); questionário de Caracterização do ambiente educativo – Sala de Actividades, adaptado por Candeias e Iglésias (2010); Teste de Avaliação de Habilidades Cognitivas de Solução de Problemas Interpessoais (EVHACOSPI). Os resultados obtidos sugerem a importância de uma avaliação do potencial, baseada na Teoria das Inteligências Múltiplas, que utiliza instrumentos adequados a cada um dos domínios do potencial e da competência humana propostos por H. Gardner: Verbal-Linguística, Lógico-Matemática, Musical, Corporal-Cinestésica, Visuo-espacial, Interpessoal, Intrapessoal e Naturalista. Apontam também para o papel que este tipo de avaliação pode desempenhar na intervenção educativa que se objectiva intencional e fundamentada.

Palavras-chave: Teoria das Inteligências Múltiplas, Potencial Cognitivo, Diferenças de Género, Currículo e Competência.

INTRODUÇÃO

São vários os autores, de entre os quais destacamos Gardner (2000) e Vasconcelos (1998), que ao analisarem a importância das aprendizagens efectuadas no pré-escolar sugerem que uma educação pré-escolar de qualidade produz resultados positivos, se considerarmos o ponto de vista social e educacional, em todas as crianças, mas de forma mais marcada naquelas que vivem em situações menos favoráveis. Assim, os investimentos no sentido do aumento da qualidade deste nível educacional traduzem-se em benefícios sociais e económicos para toda a sociedade.

Quando se fala de qualidade falar de potencial de desenvolvimento, de aprendizagem e de currículo, torna-se incontornável. Neste âmbito a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, para além das potencialidades educativas que encerra, oferece um modelo através do qual os educadores podem caracterizar o desenvolvimento das competências de cada criança do grupo e em função dessa caracterização planejar a sua intervenção individual e grupal. Por outro lado, esta abordagem favorece ainda uma análise dos factores ecológicos críticos na aprendizagem. Cada inteligência ou competência, é abordada neste modelo quer em função de métodos de avaliação, quer das estratégias de intervenção, o que constitui uma oportunidade para formular questões relacionadas com os factores que promovem ou interferem na aprendizagem/desenvolvimento de todas e cada uma das crianças num contínuo entre avaliação e intervenção.

Os diferentes contextos de educação pré-escolar devem proporcionar condições para que cada criança possa formar-se e desenvolver-se de forma equilibrada. Para que tal suceda é necessário respeitar as suas características individuais, favorecendo aprendizagens significativas e diferenciadas. Estabelece-se, assim, a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem defendida por diferentes correntes actuais da psicologia. Compreende-se, deste modo, a importância de respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, uma vez que elas constituem a base de novas aprendizagens. Uma das características individuais é o sexo e pode-se colocar a questão da existência de diferença (ou não) das características do potencial cognitivo de cada um dos sexos. A formulação desta questão resulta de uma preocupação relacionada com a adequação da estimulação e promoção do desenvolvimento do potencial em condições que favoreçam quer os meninos quer as meninas.

Perceber as características do potencial de desenvolvimento das crianças dos 4 aos 6 anos que frequentam dois jardins de infância, da cidade de Évora, perceber se existem diferenças no potencial de desenvolvimento entre meninos e meninas, até que ponto esse mesmo potencial é influenciado pelas condições socioeconómicas das respectivas famílias e caracterizar os respectivos ambientes educativos – sala de actividades, é o âmbito do presente trabalho. Para isso adoptamos o conceito de inteligência de Gardner (2000) associado à sua “distribuição” e “contextualização”, e concordamos com a existência não de uma inteligência universal, mas de oito inteligências, a saber: Naturalista, Visuo-Espacial, Corporal-Cinestésica, Verbal-Linguística, Lógico-Matemática, Musical, Interpessoal e Intrapessoal.

A teoria das Inteligências Múltiplas promove uma avaliação sistemática e contextualizada apoiada no Projecto *Spectrum* (Krechevsky, 2001) e a importância de uma educação centrada no indivíduo, constituindo uma visão educacional que está de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, com valores democráticos e pluralistas e é consistente com o que foi constituído nas últimas décadas pela investigação do desenvolvimento e da aprendizagem humana. De salientar os contributos de Armstrong (2001), Candeias (2003), Gardner (2000), Sternberg e Grigorenko (2003) e Vygotsky (2003). Neste estudo focaremos em especial a adaptação dos instrumentos de avaliação ao contexto de educação pré-escolar português.

O ESTUDO

No presente estudo pretendemos avaliar o potencial cognitivo/desenvolvimento de 42 crianças (meninos e meninas) dos 4 aos 6 anos, a frequentarem dois Jardins de Infância da cidade de Évora; pretendemos também avaliar o contexto de sala de actividades dos respectivos jardins de infância. Esta avaliação será enquadrada pela TIM de Howard Gardner (2000) e pelo projecto *Spectrum* (Krechevsky, 2001).

É nosso propósito estabelecer uma ligação efectiva e válida entre o que apreendemos na revisão teórica e a sua aplicação em termos de processo educativo. Em última análise o que se pretende é descobrir/alargar conhecimentos. Como Sousa (2005) refere, quando se investiga procura-se ultrapassar as fronteiras do conhecimento actual, avançando em áreas ainda pouco conhecidas, desbravando novos conhecimentos, procurando trazer à luz conhecimentos que sejam úteis a um grupo específico de sujeitos. O que está em

causa é a procura de conhecimentos que sejam aplicáveis nas práticas educativas diárias, que possam ser transmitidos a outros educadores e que contribuam para o aumento do bem-estar das crianças e para o seu desenvolvimento holístico. Em concreto procuramos conhecimentos e métodos de avaliação que nos permitam caracterizar com eficácia o potencial cognitivo destas crianças, para a partir desta avaliação, contribuir para o desenvolvimento desse mesmo potencial. A direcção adoptada para o desenvolvimento do estudo prende-se com o facto de considerarmos ser este um campo que necessita investigação aprofundada, com vista à implementação de procedimentos/instrumentos que permitam aos educadores uma linha base de partilha que conduza à sua discussão/enriquecimento e eventual alteração face às suas realidades específicas.

Questões de investigação

Todos nós, responsáveis pela educação, particularmente pela educação pré-escolar, precisamos prestar uma atenção aprofundada às potencialidades e interesses das crianças que constituem os nossos grupos, para que possamos estimular as suas capacidades e habilidades. Para tal é essencial a obtenção de respostas para as questões que, de acordo com o quadro conceptual, seguidamente formulamos.

Será que a percepção das educadoras de infância acerca do potencial das crianças está relacionada com as competências demonstradas pelas crianças através da avaliação baseada nas IM?

Será que há diferenças no desenvolvimento do potencial em meninos e meninas da faixa etária dos 4 aos 6 anos?

Será que existe relação entre o potencial da criança, avaliado pelo modelo de avaliação apoiado no *Spectrum* e as habilitações literárias do pai e da mãe e a sua situação profissional?

Será que há uma relação entre as competências demonstradas pelas crianças, avaliadas pelo modelo de avaliação apoiado no *Spectrum* e as características da sala de jardim de infância que frequentam?

Face às questões, anteriormente definidas, enunciamos o seguinte conjunto de hipóteses.

H1 – Existe uma relação entre a percepção das educadoras de infância acerca do potencial das crianças e as competências demonstradas pelas crianças através da avaliação baseada no modelo de avaliação apoiado no *Spectrum*.

H2 – Existem diferenças do desenvolvimento do potencial em meninos e meninas desta faixa etária.

H3 – Existe relação entre o potencial, avaliado pelo modelo do *Spectrum* e as habilitações literárias do pai e da mãe e a sua situação profissional.

H4 - Existe relação entre as competências demonstradas pelas crianças através da avaliação baseada no *Spectrum* e as características da sala de jardim de infância.

Estas questões remetem-nos para o modelo teórico de Howard Gardner e para a sua aplicação ao ambiente de sala de actividades, no que concerne aos factores ecológicos na aprendizagem e à implementação de áreas ou centros de actividades “favoráveis às inteligências”.

Método

O estudo é de carácter correlacional, situando-se entre os métodos descritivos ou compreensivos e os métodos experimentais. Assim, se tivermos presente a especificidade deste estudo teremos de adoptar o ponto de vista de Rebocho (2007) quando refere que “a complementaridade dos paradigmas conceptuais das abordagens qualitativas e quantitativas surgem-nos como o mais adequado a um estudo que procura uma visão mais holística, através da globalidade e da compreensão dos fenómenos, estudando a realidade sem a fragmentar e sem a retirar do seu contexto.” (p.74). Esta abordagem está mais voltada para “a compreensão de fenómenos através da formulação de hipóteses sobre as relações entre as variáveis” (Monteiro, 2010).

Utilizámos como instrumentos de recolha de dados um questionário elaborado por Candeias e Iglésias (2010) para a caracterização do ambiente educativo – Sala de Actividades e a caracterização do perfil de potencial cognitivo será baseada nas oito inteligências que Gardner (2002) enuncia na sua teoria e nas tarefas de avaliação que o Modelo de Avaliação Spectrum (Krechevsky, 2001) propõe para cada uma delas.

Domínio da Inteligência Corporal-Cinestésica - Neste domínio foram propostas três actividades:

Aquecimento - jogo "O Chefe Manda" no qual se observou e registou o desempenho das crianças em relação a: consciência das partes do corpo, expressividade, controle corporal, capacidade de reproduzir movimentos e capacidade de gerar ideias de movimento;

Circuito de Movimento - com vários obstáculos para treinar salto à distância, equilíbrio, contornar, saltar em altura, saltar obstáculos e correr. Nesta actividade o registo das observações do desempenho das crianças teve em conta os seguintes itens: salta à distância, equilíbrio, contorna obstáculos, salta em altura, salta obstáculos e corrida de velocidade.

Dançar Criativamente ao som de uma música com 4 ritmos distintos. Registou-se o desempenho das crianças em relação à sensibilidade ao ritmo, expressividade, controle corporal, resposta à música e capacidade de gerar ideias de movimento.

Para realizar estas actividades escolheu-se como espaço físico o exterior dos jardins de infância. Previamente, as actividades foram explicadas e exemplificadas às crianças. A actividade de cada um dos grupos foi filmada, de modo a ser observada posteriormente e a confrontar os registos com uma nova observação das prestações das crianças.

Instruções de cotação e aplicação:

Para avaliar os itens a cima referidos utilizaram-se grelhas de observação adaptadas por Monteiro (2010) do projecto Spectrum. Estabeleceu-se a seguinte pontuação:

- 0- Não satisfaz (não satisfaz os objectivos mínimos pretendidos)
- 1- Satisfaz (satisfaz os objectivos mínimos pretendidos)
- 2- Bom (satisfaz grande parte dos objectivos pretendidos)
- 3- Excelente (satisfaz todos os objectivos propostos)

Domínio da Inteligência Verbal-Linguística - A actividade consistiu em propor a cada criança que recontasse a História "O Príncipe procura amigos" com o tabuleiro de Histórias e as respectivas figuras, como suporte. O desenvolvimento da actividade avaliou várias capacidades linguísticas, tais como: o nível de compreensão da história, a utilização do diálogo, o nível de construção frásica e vocabulário, a expressividade e a criatividade. A actividade de cada criança foi gravada.

Instruções de cotação e aplicação:

Para avaliar os itens a cima referidos, posteriormente, ouviu-se a gravação e procedeu-se ao seu registo na Ficha de Observação e Registo da Actividade Linguística, adaptada por Monteiro (2010) do projecto *Spectrum*. Estabeleceu-se a seguinte pontuação:

- 0 - Não satisfaz (não satisfaz os objectivos mínimos pretendidos)
- 1 - Satisfaz (satisfaz os objectivos mínimos pretendidos)
- 2 - Bom (satisfaz grande parte dos objectivos pretendidos)
- 3 - Excelente (satisfaz todos os objectivos propostos)

Domínio da Inteligência Lógico-Matemática – Com o propósito de avaliar a compreensão que as crianças têm do conceito de número, as suas habilidades de contar e capacidade de cumprir regras, desenvolvemos o Jogo do Dinossauro, integralmente realizado como consta do projecto *Spectrum*. O jogo consiste numa placa de madeira recortada com a forma de um dinossauro, colorido, tem um percurso no dorso com 35 espaços, desde a cabeça até à ponta da cauda. No décimo quarto espaço, a partir da cabeça, é o ponto de partida. Dois pequenos dinossauros de plástico são os peões que os jogadores movem sobre o dinossauro gigante. Os peões competem numa corrida, cujo objectivo é distanciar-se da boca do dinossauro gigante, que serve de base do jogo. Os jogadores utilizam dados para determinar a direcção e o número de espaços que os seus dinossauros podem deslocar-se.

Esta actividade avaliou a capacidade de contar, a direcção de movimento, seguir regras e a utilização de estratégias. A avaliação concretizou-se através do preenchimento das grelhas adaptadas por Monteiro (2010) do referido projecto *Spectrum*.

Instruções de cotação e aplicação:

Utilizaram-se 4 dados de madeira. Um dos dados (dado dos números) tem dois lados com um ponto, dois lados com dois pontos e dois lados com três pontos. O segundo dado tem três lados com sinais de mais e três lados com sinais de menos. O terceiro dado tem cinco lados com sinais de mais e um lado com sinal de menos. O quarto dado tem cinco lados com sinais de menos e um de mais.

A avaliação foi realizada com uma criança de cada vez. O observador jogou com a criança e registou as características das jogadas na ficha de observação do jogo. Depois de analisados as fichas de observação do jogo, registou-se o total de pontos na grelha de resumo do jogo. O máximo de pontos possíveis de atingir é 22.

Domínio da Inteligência Interpessoal - Com a intenção de verificar quais as crianças que mais vezes foram escolhidas como as preferidas para brincar no recreio e as que mais

vezes foram escolhidas como as com que menos gostam de brincar, perguntou-se a cada criança individualmente quais as 3 crianças com quem mais gosta de brincar no recreio e quais as 3 crianças com quem menos gosta de brincar no recreio.

Instruções de cotação e aplicação:

Utilizou-se uma folha de registo onde foram escritos os nomes mencionados de acordo com as preferências. Posteriormente, efectuaram-se as contagens para cada uma das crianças, número de vezes referida, para cada uma das situações (“gostam mais de brincar com” e “gostam menos de brincar com”).

Domínio da Inteligência Intrapessoal - Neste domínio optou-se por um Teste de Avaliação de Habilidades Cognitivas de Soluções de Problemas Interpessoais (EVHACOSPI) e o questionário EVHACOSPI, adaptado por A. Candeias e Monteiro (2010).

Instruções de cotação e aplicação:

No questionário são analisadas as respostas dadas pelas crianças perante a apresentação de determinados problema, é verificada a sua capacidade na resolução de problemas ou conflitos sociais. A avaliação das respostas é feita de acordo com critérios definidos para cada uma das perguntas .

Domínio da Inteligência Visuo-Espacial - No que concerne a este domínio propôs-se às crianças a realização de um desenho da figura humana e um desenho de um animal (representação do mundo visual a duas dimensões), e um produto tridimensional (representação do mundo visual a três dimensões).

Instruções de cotação e aplicação:

Para avaliar os produtos das crianças, foram utilizadas as fichas de observação e um total de nove critérios de avaliação adaptados por Monteiro (2010) do projecto *Spectrum*. Foram pontuados da seguinte forma:

1. Capacidade baixa
2. Capacidade média
3. Capacidade alta

Domínio da Inteligência Musical – Propuseram-se neste domínio as actividades seguintes: cantar a canção “Parabéns”, Coordenação Rítmica entre corpo e voz. Cada criança realizou as actividades individualmente. As canções foram gravadas.

Instruções de cotação e aplicação:

A concretização da actividade da canção foi avaliada em termos gerais, de ritmo e de tom. A actividade de Coordenação Rítmica avaliou-se em termos de conseguir ou não reproduzir a frase do observador. Procedeu-se ao registo das avaliações nas Fichas de observação adaptadas do projecto *Spectrum* por Monteiro (2010). Estabeleceu-se a seguinte cotação:

Para a canção:

Sim = 2 Pontos

Não = 0 Pontos

N/A = se a música for inaudível ou o jovem não participar da actividade.

Para a coordenação rítmica:

Sim = 3 Pontos

Não = 0 Pontos

Domínio da Inteligência Naturalista - Para a avaliação do potencial das crianças neste domínio foi proposta a realização do Jogo "Caça ao Tesouro", integralmente realizado como consta do projecto *Spectrum*. O propósito do jogo é proporcionar oportunidade à criança de realizar inferências lógicas e criar uma regra, estabelecendo ligação entre dois conjuntos de dados. Este jogo está relacionado com a capacidade de ir além na observação e de usar os dados apresentados para inferir regras fundamentais, o que constitui um elemento-chave do pensamento científico. O jogo propriamente dito consiste num tabuleiro onde as crianças caçam "tesouros" escondidos debaixo de bandeiras, numa ilha. A criança deve tentar descobrir a regra que determinou o local de esconderijo de cada tesouro e depois da descoberta do padrão a informação pode ser usada para predizer o local onde estão escondidos todos os outros objectos.

Instruções de cotação e aplicação:

Para avaliar a forma como as crianças realizam o jogo utilizou-se a Ficha de Observação do Jogo e a Ficha de resumo do Jogo de Krechevsky (2001). Para esta última estabeleceu-se a seguinte cotação:

Descobre o código:

. Nas jogadas 4,5,6 = 15 pontos

. Nas jogadas 7,8 ou 9 = 10 pontos

. Nas jogadas 10,11 ou 12 = 5 pontos

Aprende que as azuis estão vazias = 3 pontos

Questionários - Depois de realizadas as actividades foram entregues os questionários às respectivas educadoras e solicitado o seu preenchimento. O primeiro questionário foi o Inventário de Quociente Emocional: versão para crianças e jovens (Bar-On Emocional Quotient Inventory: Youth Version), adaptado a educadores por Candeias e Monteiro (2010). O segundo a ser distribuído foi o questionário de Caracterização do ambiente educativo – Sala de Actividades, adaptado por Candeias e Iglésias (2010).

PRINCIPAIS RESULTADOS

A partir dos dados recolhidos procedeu-se ao estudo das questões de investigação e das respectivas hipóteses.

A primeira hipótese pretende testar a existência de relação entre a percepção das educadoras e os resultados da avaliação baseada no modelo de avaliação apoiado no *Spectrum*. Para tal utilizámos na análise uma correlação de Pearson, também designada por “coeficiente de correlação produto-momento”, onde se analisa o nível de correlação entre os resultados obtidos pelas crianças nas diferentes actividades apoiadas no modelo do *Spectrum* e os resultados dos questionários das educadoras (Bar-On). O objectivo desta análise é verificar se as educadoras têm percepções que se relacionem, de forma significativa, com o desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas.

Quadro 1 – Correlações entre os resultados da avaliação baseada no modelo de avaliação apoiado no *Spectrum* e os resultados do questionário Bar-On – Educadora

IM	BarON - Educadora
INVL	,756**
INLMAT	,565**
INCC	,393*
INVE	,563**
INMUS	,686**
INNAT	0,261
ININTER	0,154
ININTRA	,386*

** . Nível de Significância de $p \leq 0,01$.

* . Nível de Significância de $p \leq 0,05$.

Através da observação do Quadro 1 verifica-se que a percepção das educadoras apresenta, em todas as áreas uma correlação positiva. Nas INVL, INLMAT, INVE e INMUS, constata-se que existe um nível de significância de $p \leq 0,01$ (INVL – $r=0,756$, INLMAT – $r=0,565$, INVE – $r=0,563$ e INMUS – $r=0,686$). Nas INCC e ININTRA existe um nível de significância de $p \leq 0,05$ (INCC – $r=0,393$ e ININTRA – $r=0,386$).

A análise deste quadro sugere que a percepção das educadoras de infância no que concerne ao desenvolvimento das crianças é ajustada e adequada às competências por elas demonstradas. Este facto pode dever-se ao contacto de proximidade das educadoras com o desenvolvimento das crianças, o que lhes possibilita uma avaliação realista das suas capacidades, ao nível das IM.

A análise aponta, também, para a existência de intencionalidade educativa por parte das educadoras dos dois grupos, o que pressupõe um processo que se desenvolve em etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando (OCEPE, pp.25-28) e que seguidamente enunciamos: Observar; Planear; Agir; Avaliar; Comunicar; Articular.

Por outro lado, a análise deste quadro também sugere que as educadoras de infância conseguem fazer a identificação precoce das forças e fraquezas das crianças que

constituem os seus grupos, o que é de extraordinária importância para a planificação de experiências das quais as crianças possam retirar benefícios em termos de desenvolvimento do seu potencial cognitivo (Gardner, 2000).

A segunda hipótese tem por objectivo verificar a existência de diferenças do desenvolvimento do potencial em meninos e meninas que frequentam os dois JI.

Quadro 2 – Estatística descritiva (Min, Max, M e DP) nas IM vs Género

Variáveis	MENINOS					MENINAS				
	N	Min.	Max.	Média	DP	N	Min.	Max.	Média	DP
INVL	17	32,58	67,67	48,83	10,72	20	36,1	67,67	50,1	9,23
INLMAT	17	29,99	61,86	47,47	10,66	20	39,39	63,11	52,15	8,83
INCC	19	27,32	70	48,55	11,06	23	30,2	65,51	51,2	8,86
INVE	19	30,55	61,4	46,07	10,74	22	37,55	66,24	53,4	7,79
INMUS	18	29,91	64,77	46,86	11,77	22	32,65	66,69	50,2	9,44
INNAT	17	31,42	62,79	48,81	10,18	20	34,9	62,79	51	9,72
ININTER	19	38,82	79,5	53,02	11,01	23	35,58	61,5	47,51	8,27
ININTRA	16	35,75	63,43	52,17	8,09	20	27,09	60,59	48,26	10,96

Com base no Quadro 2 podemos verificar que as meninas obtêm médias superiores aos meninos nas variáveis INVL, INLMAT, INCC, INMUS e INNAT. Os meninos, por seu turno, obtêm médias superiores às meninas nas variáveis ININTER e ININTRA. Os valores mínimos obedecem também a este padrão. Em relação aos valores máximos a excepção ao padrão de valores verifica-se na variável INCC onde os meninos alcançam valores superiores e nas variáveis INVL e INNAT onde meninos e meninas obtêm o mesmo valor. As médias apresentadas pelas meninas nas variáveis INVL, INLMAT, INCC, INMUS e INNAT são sempre superiores à média padronizada (M=50), enquanto os meninos apresentam médias sempre abaixo da média padronizada, em relação às mesmas variáveis. Nas variáveis ININTER e ININTRA a situação inverte-se, as médias dos meninos são superiores à média padrão, enquanto as das meninas são inferiores em relação a essa mesma média.

Os resultados obtidos contradizem os apresentados por vários investigadores, Lynn (1999), Jensen (1998), Silva (2003) e Flores-Mendoza (2007), mas convém referir que estes autores utilizaram outros instrumentos para a recolha de dados e partiram de concepções de inteligência diferentes da adoptada neste estudo. A sua abordagem está mais relacionada com a abordagem psicométrica, associada às medidas do factor g ou do QI e menos relacionada com a abordagem que defende uma inteligência humana formada por aptidões independentes (Candeias, 2003).

Relativamente à terceira hipótese, para confirmar a sua veracidade, efectuámos uma correlação de Pearson, que pretende estabelecer o nível da correlação entre o potencial, avaliado pelo modelo do *Spectrum* e as habilitações literárias do pai e da mãe e a sua situação profissional. O objectivo desta análise é verificar se as habilitações literárias do pai e da mãe e a sua situação profissional se relacionam, de forma significativa, com o desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas.

Quadro 3 – Correlação entre os resultados obtidos nas IM e as habilitações Literárias e a Situação Profissional dos Pais

IM	Hab.Lit.Pai	Sit.prof.pai	Hab.Lit.Mãe	Sit.prof.mãe
INVL	,260	-,141	,297	-,122
INLMAT	,169	-,157	,068	-,132
INCC	-,028	-,282	-,067	,019
INVE	-,090	-,289	,045	,077
INMUS	,189	-,201	,312	-,087
INNAT	,250	,069	,197	-,154
ININTER	-,112	-,068	-,034	-,052
ININTRA	-,132	,017	-,093	-,010

Ao analisarmos o Quadro 3 verificamos que as correlações existentes entre o nível de desenvolvimento apresentado pelas crianças e as habilitações literárias e situação

profissional dos pais não são significativas. De salientar também que na sua maioria são negativas, principalmente no que se refere à situação profissional.

No entanto, e apesar das condições socioeconómicas das famílias, as crianças, em termos gerais, apresentam um nível de desenvolvimento acima da média padronizada, como verificámos no Quadro 2.

De acordo com Gardner (2000) cada criança tem um *potencial biopsicológico*, produto em primeiro lugar da sua herança genética e das suas disposições de personalidade, que pode ser desenvolvido. Continuando a ter o mesmo autor como referência, poder-se-á mencionar que nos primeiros anos de vida as crianças desenvolvem teorias e conceitos sobre como funciona o mundo físico e o mundo das pessoas. O que é surpreendente nesta constatação é que estas aquisições não dependem de instrução explícita, antes resultam de interacções espontâneas com o mundo no qual vivem, pelo que a cultura circundante desempenha um papel predominante na exercitação e determinação do grau em que aquele potencial se realiza.

Deste modo, os resultados obtidos no nosso estudo podem ser explicados a partir da existência do *potencial biopsicológico*. O que fica por investigar é se em condições socioeconómicas mais elevadas estas crianças conseguiriam atingir um grau mais elevado em termos de realização do potencial. Se tivermos em linha de conta o que se referiu no âmbito da revisão teórica, tudo leva a crer que sim.

O estudo da quarta hipótese tem por objectivo estabelecer se existe relação entre as competências demonstradas pelas crianças através da avaliação baseada no *Spectrum* e as características da sala de jardim de infância que frequentam. Para testar esta hipótese compararam-se as médias obtidas pelas crianças de cada JI nas IM e as médias obtidas da análise da caracterização da cada sala de actividades também em termos de IM.

Gráfico 1 – Comparação das Médias obtidas na Caracterização do ambiente educativo – sala de actividades vs JI

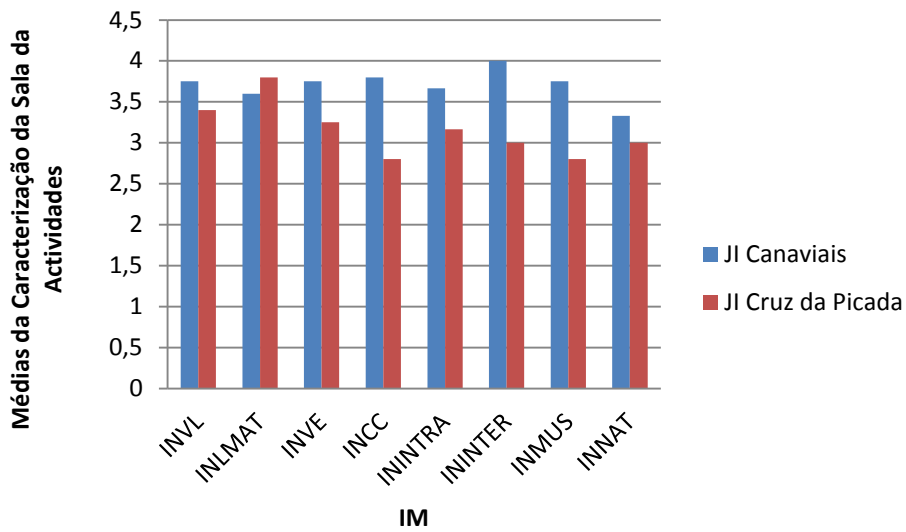
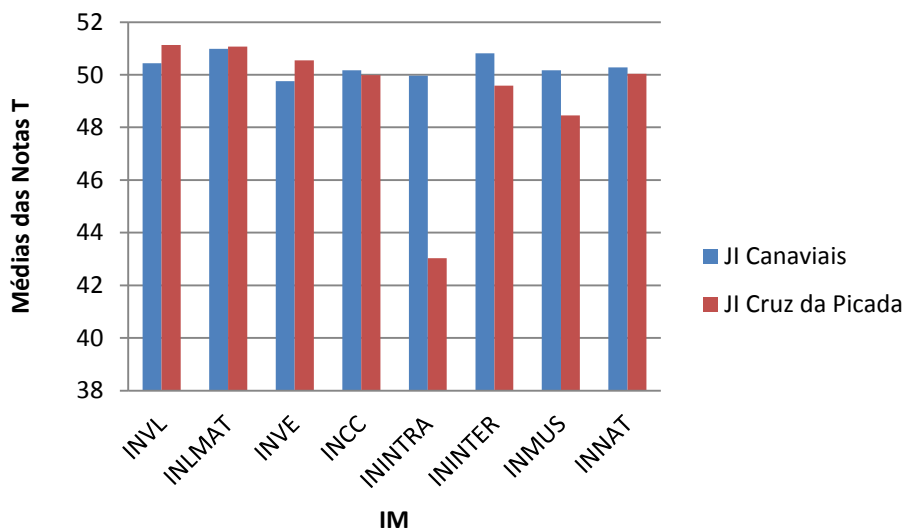


Gráfico 2 – Comparação das Médias das Notas T das IM vs JI



A análise conjunta dos gráficos 1 e 2 sugere que existe relação entre os resultados obtidos pelas crianças nas actividades das IM e as médias obtidas a partir da caracterização da sua sala ao nível das INLMAT, INCC, ININTRA, ININTER, INMUS e INNAT; nas outras inteligências os resultados obtidos pelas crianças não estão relacionados com as médias obtidas a partir da caracterização da respectiva sala. Estes resultados permitem concluir que, em geral, os resultados obtidos pelas crianças relacionam-se com os resultados obtidos em termos da caracterização das salas que

frequentam. O desenvolvimento do potencial das crianças é influenciado pelas características do ambiente educativo – sala de actividades que frequentam, o que está de acordo com as posições defendidas por Gardner e Bronfenbrenner, entre outros, nesta matéria.

CONCLUSÕES

Foi sempre nossa preocupação entender em que medida a TIM e os postulados de Howard Gardner podem contribuir para alterar o paradigma da Avaliação e do Desenvolvimento Curricular na Educação Pré-Escolar, no sentido de reconhecer a importância de identificar áreas de potencial e interesse nas crianças com as quais desenvolvemos a nossa acção educativa.

Assim, em termos teóricos e na sequência do trabalho realizado, poderemos concluir que:

- existem diferentes formas de inteligência relativamente independentes;
- inteligência (processos cognitivos) e competência (execução desses mesmos processos) estão interligadas. Pensar e agir formam parte de um todo;
- cada pessoa possui um potencial cognitivo único que é modificável, social e culturalmente mediado;
- é necessário adoptar uma perspectiva de educação centrada na criança, inclinada para o entendimento e desenvolvimento ideal do seu perfil cognitivo;
- que a adopção de um novo paradigma educativo implica alterações ao nível do desenvolvimento curricular e da avaliação;
- é importante desenvolver uma avaliação dinâmica como meio de quantificar o verdadeiro potencial de desenvolvimento de cada criança.

Em termos empíricos poderemos concluir que:

- a avaliação do potencial dos meninos e meninas dos 4 aos 6 anos, realizada através das IM oferece um contributo extraordinário no que se refere à compreensão do potencial cognitivo de cada um.

- proporcionar aprendizagens diversificadas contribui para consolidar a percepção que se tem do potencial de cada criança. Por outro lado, qualquer conceito que importe abordar com as crianças pode ser explorado através de cada uma das inteligências.

Reside aqui o contributo que a TIM oferece em termos de desenvolvimento curricular.

Concluimos ainda que:

-As actividades de avaliação apoiadas no *Spectrum* podem considerar-se como adequadas e eficientes na caracterização e compreensão das crianças, independentemente das suas características específicas.

AGRADECIMENTOS

Ao Agrupamento de escolas da Malagueira e ao Agrupamento de escolas Conde Vilalva de Évora, pela forma como acolheram o meu trabalho e pelas condições que disponibilizaram para a realização do mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armstrong, T. (2001). *Inteligências Múltiplas Na Sala De Aula*. Porto Alegre: Artmed
- Candeias, A. (2003). *A (s) Inteligência (s) que os testes de QI não avaliam. Inteligência Social. Inteligência Emocional*. Évora: Universidade de Évora.
- Flores-Mendoza, C., Mansur-Alves M., Lelé, A., Bandeira D. (2007). Inexistência de diferenças de sexo no fator g (inteligência geral) e nas habilidades específicas em crianças de duas capitais brasileiras. In *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 20-3.
- Gardner, H. (2000). *Inteligência Múltiplas, A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Gardner, H. (2002). *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. (S.Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (obra original publicada em 1994).
- Jensen, A. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Westport, CT: Praeger.
- Krechevsky, M. (2001). *Projecto Spectrum, Avaliação Em Educação Infantil (Vol 3)*. Porto Alegre: Artmed.
- Lynn, R. (1999). Sex differences in intelligence and brain size: A developmental theory. *Intelligence*, 27, 1-12.
- Monteiro, L. (2010). *Desenvolvimento do Potencial em crianças em idade pré-escolar em Meio Urbano/ Meio Rural – Estudo Exploratório nos concelhos de Évora e Viana do Alentejo*. Dissertação de Mestrado em Educação – Desenvolvimento Pessoal e Social. Évora: Universidade de Évora.
- Rebocho, M. (2007). *Avaliação das Inteligências Múltiplas em Crianças do 2º Ano de Escolaridade do Regime Educativo Comum e do Regime Educativo Especial*. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Intervenção em Contextos Educativos. Évora: Universidade de Évora.
- Silva, J. A. da. (2003). *Inteligência Humana – Abordagens Biológicas e Cognitivas*. São Paulo: Lovise.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Horizonte.
- Sternberg, R. & Grigorenko, E. (2003). *Evaluación Dinámica: Naturaleza y mediación del potencial de aprendizaje*. (Barberán, G.S. trad). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A. (obra original publicada em 2002).

Vasconcelos, T. (1998). Das Perplexidades em torno de um hamster, in *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vygotsky, L. S. (2003). *A Formação Social da Mente* (6a ed.). S. Paulo: Martins Fontes.

Desenvolvimento do Potencial em Crianças em Idade Pré-Escolar em Meio Urbano/Meio Rural - Um Estudo Exploratório nos Concelhos de Évora e Viana do Alentejo

Luísa Rodrigues Monteiro
luisaisamr@gmail.com

Adelinda Araújo Candeias - Universidade de Évora
aac@uevora.pt

A educação pré-escolar assume um papel fundamental no desenvolvimento das crianças que se quer cada vez mais abrangente e transversal.

O nosso estudo tem como objetivo compreender se o desenvolvimento do potencial das crianças em idade pré-escolar está associado à frequência de atividades extracurriculares e ao meio onde residem. Realizou-se com uma amostra de 46 crianças, em dois Jardins de Infância, um de meio urbano e outro rural, nos concelhos de Évora e Viana do Alentejo. Utilizámos os instrumentos de avaliação do Modelo de *Spectrum* (Krechevsky 2001).

A análise de resultados demonstrou que a população urbana apresentou um desenvolvimento do potencial superior à população rural em quase todas as atividades.

A concluir destacamos as implicações deste estudo para a educação pré-escolar, nomeadamente no que se refere à sua organização e avaliação.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; Avaliação das Inteligências Múltiplas; Desenvolvimento Potencial; Atividades Extracurriculares; Meio Urbano/Meio Rural.

Introdução

A educação pré-escolar assume cada vez mais um papel fundamental no desenvolvimento harmonioso das crianças, sendo que nos últimos anos lhe foi dada maior importância, tanto pelos pais das crianças, que estão a começar a ver de outra forma a educação pré-escolar como pelos governantes do nosso país, que estão a começar a legislar no sentido de torná-la obrigatória e gratuita.

Hoje em dia, dadas as grandes alterações que se verificaram na sociedade portuguesa nos últimos anos, em que ambos os membros dos casais trabalham fora de casa e em que muitas famílias se deslocaram para longe do sítio onde nasceram, existe uma maior necessidade de recorrer às Creches e Jardins de Infância, não só no sentido de ter onde deixar as crianças, como também na procura de obter respostas de qualidade no que respeita ao desenvolvimento das mesmas.

Assiste-se também nos últimos tempos a uma nova realidade, principalmente nas cidades, em que as crianças depois de saírem do jardim de infância ou da escola têm ainda uma série de outras atividades denominadas de extracurriculares. Este é um dos temas que nos levou à elaboração desta dissertação, o saber até que ponto estas atividades são realmente importantes e benéficas para as crianças e em que medida podem contribuir para o desenvolvimento do potencial das mesmas.

Outra questão que nos pareceu pertinente é perceber as diferenças de interesse e de acesso a este tipo de atividades, nomeadamente entre o meio urbano (neste caso cidade de Évora) e o meio rural (aldeia de Aguiar). Sabendo de antemão que a igualdade de oportunidades no que se refere a este tipo de atividades não existe. Pois na cidade existe um leque de oferta muito variado (que vai desde a natação, o ballet e outras formas de dança, futebol e outros desportos com bola, artes marciais diversas, ensino de línguas estrangeiras, música e outras) e que podem acontecer em locais próprios ou mesmo nos jardins de infância, enquanto na aldeia não existe nenhuma atividade deste tipo, nem dentro nem fora do jardim de infância, a única criança da nossa amostra rural que tinha atividades extracurriculares, tinha ballet e tinha que se deslocar a Évora para esse efeito.

De forma a tentarmos verificar se realmente existem diferenças ao nível do desenvolvimento potencial entre os dois grupos de crianças de idade pré-escolar (o de meio urbano e o de meio rural), baseamos a nossa investigação/Ação na Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. Adaptámos as atividades do Modelo de Avaliação Dinâmica *Spectrum* à faixa etária deste estudo. Posteriormente todas as atividades de avaliação das inteligências múltiplas (inteligência linguística, lógico-matemática, corporal-cinestésica, visuo-espacial, musical e naturalista), foram aplicadas a todas as crianças dos dois grupos.

No sentido de podermos avaliar também a inteligência social (intrapessoal e interpessoal), utilizámos testes de competências situacionais – TCS.

Para que a investigação cumprisse o objectivo de avaliação ecológica e sistémica e para que pudéssemos saber quais as perceções dos pais e das educadoras acerca das competências das crianças, elaborámos um questionário de interesses e competências que distribuámos aos pais bem como o teste de competência Situacional – Pais (TCS-P - A. A. Candeias, 2005) e o Inventário de Quociente Emocional: Versão para crianças e Jovens (Bar-On Emocional Quotient Inventory: Youth Version), adaptado a pais (Bar-On 2004).

A avaliação das competências das crianças ao nível das diferentes inteligências foi feita a partir da adaptação de grelhas do Modelo de Avaliação Dinâmica *Spectrum*, que nos pareceu o mais adequado à avaliação do ensino pré-escolar. Pois, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), avaliar implica tomar consciência da Ação para que esta possa ser adequada ao processo educativo e às necessidades das crianças e do grupo. A avaliação é uma atividade educativa, sobre a qual o educador deve refletir de forma a proporcionar às crianças aprendizagens diversificadas e transversais.

O Estudo

Metodologia

A metodologia a utilizar, é sempre uma das questões principais de qualquer tipo de investigação, a nossa será de índole qualitativa e quantitativa e consistirá na avaliação do perfil potencial (com base no modelo de atividades propostas pelo Spectrum), de dois grupos heterogêneos de crianças em idade pré-escolar, um proveniente de meio rural e outro proveniente de meio urbano. Pois segundo Carmo e seus colaboradores (1998), não há necessidade de se optar por um método, qualitativo ou quantitativo, podem combinar-se os dois, pois eles complementam-se.

Almeida (2003) refere que as modalidades de investigação mais utilizadas em Psicologia e Educação são a quantitativo-experimental, que se baseia essencialmente na explicação através da testagem de teorias e hipóteses. A quantitativo-correlacional, que está mais voltada para a compreensão de fenómenos através da formulação de hipóteses sobre as relações entre variáveis, que serve muitas vezes para explicar o desenvolvimento psicológico dos comportamentos humanos. E a metodologia qualitativa, que está mais dirigida para a descrição de fenómenos globalmente considerados e que nos últimos anos tem vindo a ganhar importância face à maior abrangência da sua análise e do maior número de variáveis que procura abarcar.

No nosso estudo serão utilizadas as modalidades quantitativo-correlacional e a qualitativa.

Os dois grupos (o rural e o urbano) foram caracterizados em termos sócio-demográficos e da frequência ou não de atividades extracurriculares.

Posteriormente foram realizados questionários aos pais e às educadoras das crianças, a fim de verificar a perceção destes acerca do perfil de desempenho/competência das mesmas.

Questões de Investigação

- Será a avaliação do potencial da criança em idade pré-escolar baseada na Teoria das Inteligências Múltiplas, uma ferramenta útil para representar as competências da criança em função das percepções dos pais e das educadoras?
- Será que o desenvolvimento do potencial das crianças em idade pré-escolar dos concelhos de Évora e de Viana do Alentejo, está associado à frequência de atividades extracurriculares e ao meio onde residem (urbano/rural)?

Objectivos de investigação

A educação pré-escolar assume cada vez mais um papel importante na educação das crianças, pelo que é importante estimulá-las em todas áreas de desenvolvimento, de forma a permitir-lhes um desenvolvimento abrangente e transversal. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), as diferentes áreas de conteúdo devem ser planificadas, exploradas e avaliadas em conjunto, numa perspetiva de designar a educação pré-escolar como globalizante, abordando a transdisciplinaridade do ensino e aprendizagem.

Hipóteses

- **Hipótese 1** – Estarão as competências observadas nas crianças (através das atividades das inteligências múltiplas), relacionadas com a percepção dos pais e das educadoras no que se refere ao desenvolvimento destas.
- **Hipótese 2** – Será que as habilitações literárias/profissões dos pais estão relacionadas com os resultados obtidos pelas crianças nas atividades das IM.
- **Hipótese 3** – Estará o desenvolvimento das crianças, com base nos resultados obtidos nas atividades das inteligências múltiplas, relacionado com o meio onde a criança reside (rural ou urbano).
- **Hipótese 4** – Será que o desenvolvimento apresentado pelas crianças está relacionado com o facto de estas participarem em atividades extracurriculares, consoante o meio onde residam.

Amostra

Quadro 4 – Amostra – Crianças / meio

Meio	Alunos	Percentage m
Urbano	22	47,8
Rural	24	52,2
Total	46	100,0

Instrumentos

Selecionámos como instrumento para a caracterização do perfil de potencial das crianças, o conjunto de propostas do Spectrum (Krechevsky, M. 2001), que para o efeito foram adaptadas à língua e cultura portuguesas (Rebocho, M. 2007). Essas atividades foram aplicadas em dois grupos heterogéneos de crianças em idade pré-escolar, um grupo de meio urbano (Externato Infanta D. Maria em Évora, sala da Educadora Maria do Céu Calisto) e um grupo de meio rural (Jardim de Infância de Aguiar, sala da Educadora Maria de Fátima Amado) e que incidem sobre os seguintes domínios:

- Inteligência Corporal-Cinestésica;
- Inteligência Linguística;
- Inteligência Naturalista;
- Inteligência Interpessoal;
- Inteligência Intrapessoal;
- Inteligência Visuo-Espacial;
- Inteligência Musical.

Utilizámos ainda um questionário sócio-demográfico, questionários de índole social - Bar-on pais e professores (2004) e TCS - adaptado por Candeias, A. A. & Monteiro, L. (2007) de Rebocho, M. (2007).

Teste de competência Situacional – Professores (TCS-P).

Tendo em conta que as crianças passam grande parte do seu tempo na escola, ou no jardim de infância, pareceu-nos importante saber também qual a perceção dos professores relativamente às crianças do nosso estudo, pelo que utilizámos a versão para professores do teste de competência situacional – Professores, adaptado por Candeias, A. A. & Monteiro, L. (2007) de Rebocho, M. (2007).

Utilizámos também o Inventário de Quociente Emocional: Versão para crianças e Jovens (Bar-On 2004), adaptado a educadores por Candeias e Monteiro (2007).

Resultados

Para iniciar a análise aos dados, apresentamos uma visão geral dos resultados obtidos nas diversas atividades, aplicadas a cada caso.

Para efetuar o processamento dos dados utilizou-se o programa de estatística SPSS V15.0. De modo a uniformizar os resultados obtidos, transformamos os resultados das diferentes atividades aplicadas em **notas T** (Média=50, DP=10), de modo a conseguirmos obter uma melhor compreensão geral dos resultados.

Na primeira fase da análise dividimos os casos entre Meio Urbano (MU) e Meio Rural (MR) e por idades, de modo a obtermos uma visão das diferenças dos resultados obtidos com as condicionantes apresentadas.

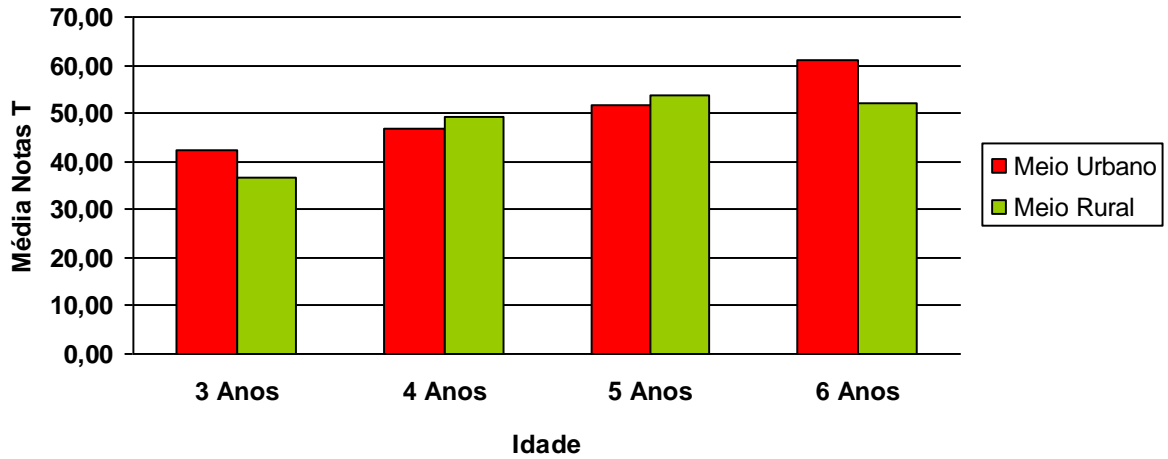
No gráfico 1, calculamos a média das notas t de todos os testes para verificarmos os resultados gerais em MU e MR.

Gráfico 1**Comparação Geral - MU vs MR**

Como podemos verificar, o MU obtêm médias superiores na idade dos 3, 4 e 6 anos, sendo a dos 6 anos onde se verifica uma maior discrepância no resultado, mas importa realçar que em MU existem 6 crianças com 6 anos, enquanto em MR existe apenas 1.

É de salientar que na idade dos 5 anos, o MR têm uma média de resultados superior ao MU. Este resultado pode estar relacionado com o facto, que podemos comprovar no quadro 2 do capítulo de caracterização da amostra, de que no MR existem 11 crianças com 5 anos e no MU existem apenas 6.

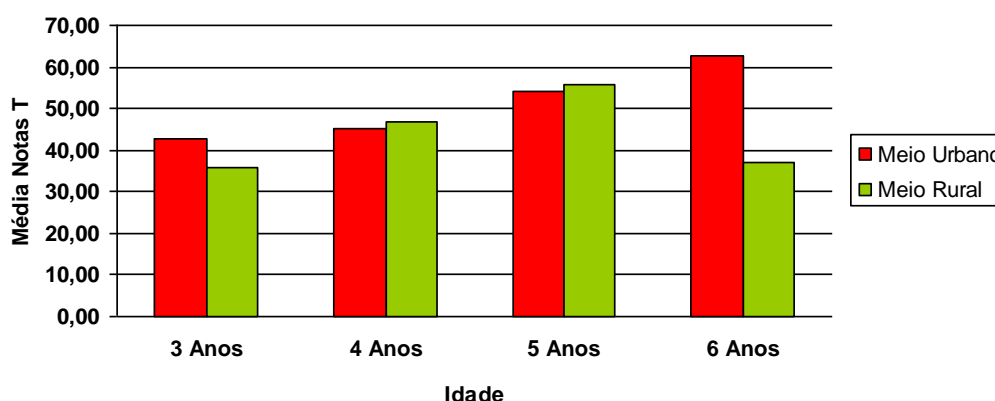
Para aprofundar um pouco mais esta primeira fase da análise, apresentamos agora os gráficos relativos a todas as atividades realizadas, com as mesmas condicionantes que usámos para o gráfico 1.

Gráfico 2**Comparação IL vs Meio vs Idade**

No gráfico 2 apresentamos os resultados da atividade de Inteligência Linguística (IL), onde constatamos que o MU tem vantagem nos 3 e 6 anos, voltando novamente a obter um resultado com uma diferença significativa. O MR, por sua vez, obtém melhores resultados nos 4 e 5 anos.

Gráfico 3**Comparação ILM vs Meio vs Idade**

No gráfico 3, os resultados da Inteligência Lógico Matemática (ILM), o MU é superior nos 3, 4 e 6 anos, obtendo na idade de 4 anos uma vantagem bastante significativa. O MR tem uma pequena vantagem nos 5 anos, não sendo contudo significativa.

Gráfico 4**Comparação ICC vs Meio vs Idade**

No domínio da Inteligência Corporal Cinestésica (ICC), os resultados apresentados no gráfico 4, apresentam nas idades de 3, 4 e 5 anos um certo equilíbrio, tendo o MR uma muito ligeira vantagem nos 4 e 5 anos e o MU uma vantagem não muito significativa nos 3 anos. A grande diferença é na idade dos 6 anos, onde o MU obtém um resultado com uma vantagem sobre o MR bastante significativa.

Gráfico 5**Comparação IVE vs Meio Vs Idade**

Na Inteligência VÍsuo-Espacial (IVE), como podemos observar no gráfico 5, o MU tem uma vantagem nas idades dos 3, 4 e 6 anos, nenhuma delas significativas. O MR, na idade dos 5 anos obtém uma ligeira vantagem sobre o MU.

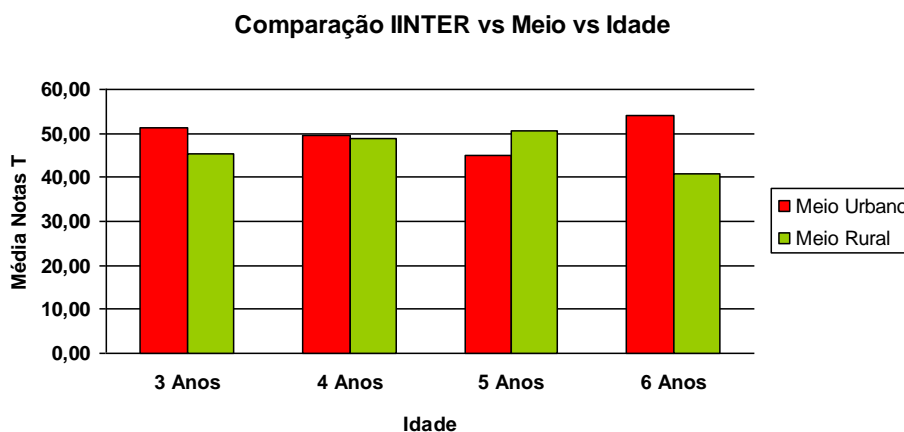
Gráfico 6**Comparação IM vs meio vs Idade**

À imagem dos resultados obtidos na ICC, o gráfico 6 mostra que na Inteligência Musical (IM), o MU na idade dos 6 anos apresenta novamente um resultado muito superior que o MR. Nas restantes idades salienta-se o equilíbrio de resultados nas idades dos 3 e 5 anos e novamente nos 4 anos o MU a apresentar vantagem significativa.

Gráfico 7**Comparação IN vs Meio vs Idade**

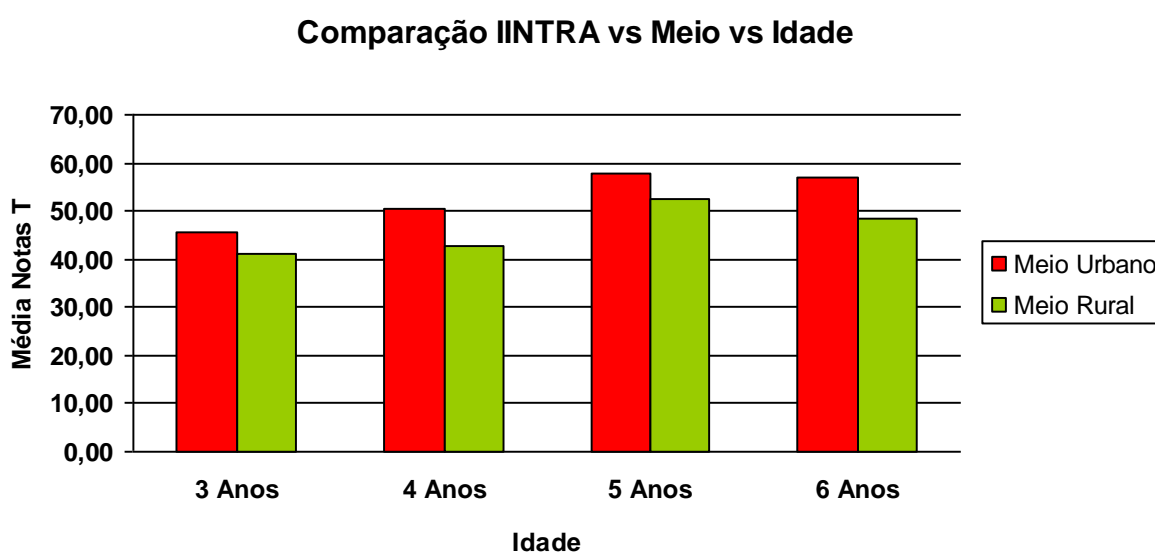
No gráfico 7, referente à Inteligência Naturalista (IN), na idade dos 6 anos novamente uma significativa vantagem para o MU. Nos 4 e 5 anos existe um equilíbrio, e nos 3 anos o MR apresenta um valor bastante superior ao do MU.

Gráfico 8



No gráfico 8 apresentámos os resultados da Inteligência Interpessoal (IINTER), e como podemos constatar nos 3 e 6 anos o MU apresenta resultados mais elevados que o MR. Na idade dos 4 anos há um equilíbrio notório entre os dois meios e na idade dos 5 anos o MR apresenta um resultado superior ao MU mas sem dimensão para ser significativo.

Gráfico 9



Em relação à Inteligência Intrapessoal (IINTRA), ao olharmos para o gráfico 9, facilmente vemos que o MU verifica resultados superiores em todos os níveis de idades, mas com um intervalo de valores similares em todos os níveis.

Conclusão

Ao finalizar este estudo, muito terá ficado por explorar, mas o aprofundamento de conhecimentos sobre a educação pré-escolar, na sua conceção, metodologia, estratégias de intervenção e avaliação é incontornável.

Durante muito tempo acreditou-se que o processo de ensino se centrava no papel do professor e isso fez com que o ensino ganhasse autonomia sobre a aprendizagem como refere Antunes (2005). Hoje associa-se a eficiência do ensino à compreensão do processo de aprendizagem. O papel do professor é tido como um informador, que transmite conhecimentos aos alunos, mas que leva estes a uma tomada de consciência, partindo dos conhecimentos que os alunos já detêm para adquirir novos.

Quando um professor acredita nas múltiplas inteligências e nas formas de explorá-las, ele descobre um verdadeiro estimulador de competências nos seus alunos.

Neste estudo, assumimos um relacionamento próximo entre os pressupostos da educação pré-escolar, e os princípios da Teoria da Inteligência Múltiplas de Howard Gardner, pois as áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, estão muito próximas das Inteligências Múltiplas, tanto ao nível do desenvolvimento de competências nas crianças como ao nível da avaliação, que deverá ser centrada na criança e partindo sempre daquilo que esta já sabe para aquisição de novos conhecimentos.

Ao nível das atividades extracurriculares é de referir que estas assumem também um papel cada vez mais importante na educação das crianças em Portugal. Isso deve-se não só às mudanças estruturais no conceito de família como é referido por nós, mas também à maior importância que se dá atualmente ao facto de as crianças terem acesso a uma educação o mais diversificada possível, de forma a poderem ser adultos mais conscientes e preparados para as suas atividades futuras.

Quanto às diferenças que pensávamos à partida existir, na oferta deste tipo de atividades entre o meio rural e o meio urbano, isso confirmou-se no nosso estudo, pois no grupo de crianças do Jardim de Infância de meio rural, apenas uma dessas crianças tinha uma atividade extracurricular e tinha que se deslocar a Évora para esse efeito. Enquanto no Jardim de Infância de meio urbano, apenas 3 crianças não frequentavam este tipo de atividades.

Em relação ao estudo empírico, podemos concluir que, primeiro, a perspetiva das educadoras de infância acerca do desenvolvimento das crianças, revela uma maior familiaridade destas com o espectro das competências das crianças. Segundo, o facto de apenas as habilitações literárias da mãe estarem relacionadas com o desempenho das crianças parece estar relacionado com a tradição de as mães terem maior responsabilidade na educação dos filhos. Essa tradição deve-se ao facto de durante séculos as mulheres não trabalharem fora de casa, pelo que se responsabilizavam inteiramente pela educação dos filhos, atualmente, apesar de muitas mulheres trabalharem fora de casa, os efeitos dessa tradição parecem continuar a fazer-se sentir. Terceiro, o desempenho das crianças parece estar associado ao meio onde residem, sendo que, as crianças de meio urbano obtêm melhores desempenhos que as de meio rural. As razões para esses resultados poderão estar relacionados com uma maior diversidade de experiências que as cidades podem oferecer às crianças, nomeadamente ao nível de atividades extracurriculares. Por fim, este estudo demonstrou que em meio urbano, são cada vez mais as crianças que frequentam atividades extracurriculares, sugerindo que os pais procuram dessa forma dar uma educação mais completa e abrangente aos seus filhos.

Esperamos ter contribuído de alguma forma para uma melhoria da educação pré-escolar, ao nível dos seus conteúdos, objetos e formas de avaliação. Esperamos poder suscitar reflexão nos profissionais de educação com o intuito de se tornarem cada vez melhores profissionais, adaptando-se às diferentes realidades com que possam vir a deparar-se. Como refere Gardner (2006) “A Educação é inerente e inevitavelmente uma questão de objetivos e valores humanos”. Não se pode começar a desenvolver um sistema educativo, a não ser que se tenham definido o conhecimento e as competências que se valorizam e o tipo de indivíduo que se espera no final. Contudo, muitos políticos agem como se os objetivos da educação fossem demasiado evidentes e, conseqüentemente quando são pressionados, tornam-se na maioria das vezes incoerentes, contraditórios ou incrivelmente banais

Bibliografia

- Almeida, L. S.; Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (3ª edição revista ampliada). Psiquilíbrios
- Antunes, C. (2005). *As Inteligências Múltiplas e os seus estímulos*. Edições Asa: Porto
- Armstrong, T. (2001). *Inteligências Múltiplas na sala de aula*. Artmed Editora: Porto Alegre
- Bar-On R. & Parker, J. (2004). *Bar-On Emotional Quotient inventory: Technical Manual*. New York: MHS.
- Candeias, A.A. (2001). *Inteligência Social*. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.
- Candeias, A.A., Almeida, L.S., (2005). Competência social: A sua avaliação em contextos de desenvolvimento e educação, *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2(9), 359-378.
- Candeias, A. A. & Almeida, L. S. (2007). *Inteligência Humana – Investigação e Aplicações* (Volume 1). Quarteto: Coimbra
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Gardner, Howard (1995). *Inteligências múltiplas, la teoría en la práctica cognición e desarrollo humano*. Paidós: Barcelona
- Gardner, Howard (2000). *Inteligências Múltiplas A Teoria na Prática*. Artmed Editora: Porto Alegre
- Gardner, Howard (2002). *Estruturas da Mente A Teoria das Inteligências Múltiplas*. 2ª Edição. Artmed Editora: Porto Alegre
- Gardner, Howard (2005). *Mentes que mudam: A arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros*. Artmed/Bookman: Porto Alegre
- Gardner, Howard (2006). *Cinco Mentes para o futuro – As capacidades cognitivas que pode conquistar e desenvolver para ter sucesso*. Actual Editora: Lisboa
- Gedepe (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação Departamento de Educação Básica Núcleo de Educação Pré-Escolar: Lisboa

Krechevsky, M., (2001). *Avaliação em Educação Infantil. Projecto Spectrum*, vol.3. Porto Alegre: Artmed

Rebocho M. (2007). *Avaliação das Inteligências Múltiplas em Crianças do 2º Ano de Escolaridade do Regime Educativo Comum e do Regime Educativo Especial*. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Intervenção em Contextos Educativos. Évora: Universidade de Évora

Contributos do Ensino - Aprendizagem do Inglês, nos 3º e 4º anos do Ensino Básico, para os resultados obtidos pelos alunos na disciplina de Inglês, no 5º ano do Ensino Básico, no distrito de Évora.

António Ricardo Mira - Universidade de Évora
arm@uevora.pt

Maria de Fátima Dionísio Gomes - Escola Básica 2, 3 da Galiza, São João do Estoril
pf33003@eb23galiza.edu.pt

O presente artigo dá conta da investigação que verificou a relação entre a frequência da Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) de Inglês, pelos alunos dos 3º e 4º anos do Ensino Básico, dos agrupamentos de escolas do distrito de Évora, no biénio 2005-2007 e os resultados obtidos, pelos mesmos, no final do ano letivo 2007/2008, na disciplina de Inglês, no 5º ano do Ensino Básico, nos agrupamentos de escolas do distrito de Évora que frequentaram. Dá, ainda, conta das relações entre esses resultados, a assiduidade, as retenções, o desenvolvimento cognitivo e o género desses mesmos alunos, nos resultados observados no referido 5ºAno.

Palavras - chave: Actividades de Enriquecimento Curricular, Ensino Precoce da L.E., Sucesso, Insucesso, Competências Essenciais para as Línguas Estrangeiras.

Introdução

Enquadramento Legal do ensino 'precoce' das Línguas Estrangeiras

De acordo com as orientações emanadas pela Comissão Europeia para a Educação, no âmbito do ensino de Línguas Estrangeiras, foi aprovada, em Setembro de 1997, numa conferência no Luxemburgo, pelos Ministros da Educação da União Europeia, a Resolução 98/C/1 que desafiava os vários países da União Europeia (U.E.) a incentivar o ensino 'precoce' das línguas e a cooperação europeia entre escolas que ministram este tipo de ensino.

Logo no ano 1997, o Ministério da Educação, através do Departamento da Educação Básica, lançou o projecto de *Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*. Desta reflexão, surgiu a Reorganização Curricular do Ensino Básico e foi aprovado o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, que reforça a articulação entre os três Ciclos do Ensino Básico, dando-se particular relevo ao aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas. O Artigo 7º do Decreto-Lei 6/2001 refere que "*as escolas do 1º Ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma L.E., com ênfase na sua expressão oral*", pelo que estariam previstas actividades de enriquecimento, que seriam actividades de carácter facultativo, onde se incluem uma possível iniciação a uma L.E..

Segundo o Conselho da Europa, o ensino 'precoce' de uma L.E. insere-se na possibilidade de criar uma Europa de cidadãos, plurilingues e multiculturais.

A Comissão Europeia contribuiu, para o entendimento deste tema, com um trabalho de pesquisa: "*foreign languages in primary and pre-school education: contexts and outcomes*" em que as suas principais conclusões dizem que a aprendizagem 'precoce' de uma Língua pode ter um efeito muito positivo nos alunos, no que respeita às competências linguísticas, que os leva a uma atitude positiva em relação às outras línguas e culturas e que lhes cria autoconfiança.

Porém, havia, naquela altura, uma tendência muito acentuada para se perceber o ensino 'precoce' de uma língua L.E, no 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), como se se tratasse do ensino de uma L.E., enquanto disciplina do 2º ciclo, onde a aprendizagem é mais formal, isto é, com um programa definido pelo Ministério da Educação, com um número de aulas correspondentes a um ano lectivo, leccionadas em sede de

Agrupamentos de Escolas, sendo uma disciplina sujeita a avaliação sumativa quantitativa. (Gonçalves, 2003).

Em Portugal, segundo Gonçalves (2003), o ensino de uma L.E. não tinha tradição nem base legal, pelo que essa tendência era muito mais acentuada, "*pois os professores de línguas têm dificuldades em perceber práticas globalizantes*" (Gonçalves, 2003, p.68), uma vez que, a sua preparação para a docência era no âmbito de uma disciplina e, nesta perspectiva, transportavam as didácticas desses níveis de ensino para um nível etário onde as mesmas não devem existir (Gonçalves, 2003).

Para além destes aspectos, Gonçalves (2003) refere, ainda, que não havia consenso no que se refere aos quadros teóricos de referência quer no que se refere aos modelos teóricos de ensino-aprendizagem quer às didácticas. Acrescenta que, se o ensino 'precoce' da L.E. devia orientar-se por práticas globalizantes asseguradas por um mesmo docente, se levantava o problema de execução desses princípios, uma vez que havia problemas na definição dos modelos teóricos subjacentes a essas práticas (Gonçalves, 2003).

Como estratégia política, em 2005, foi lançada uma experiência de ensino de Inglês no 1ºCEB, consolidada em 2006 pelo Despacho 12591/2006, de 16 de Junho, referida como *Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1ºCEB*.

Este programa assumiu o papel de projecto de enriquecimento curricular, já anteriormente contemplado nos princípios orientadores da organização e gestão curricular do Ensino Básico, definidos pelo Dec.- Lei 6/2001.

Com base neste quadro legal, foi elaborado um documento designado por *Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1ºCEB 3.º e 4.º anos*, que tece linhas orientadoras para a integração da língua inglesa nos processos de aprendizagem utilizados pelos alunos.

Já em 2008, o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, "*Considerando o sucesso alcançado com o lançamento em 2005 do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º anos do 1ºCEB,...*" alarga a todo o 1º Ciclo, ou seja, nos seus 4 anos de escolaridade, a obrigatoriedade de todos os Agrupamentos de Escolas incluírem, como actividade de enriquecimento curricular, o ensino do Inglês.

Avaliação do programa de generalização do ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Avaliação da Associação Portuguesa de Professores de Inglês

Decorridos dois anos de experiência do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1ºCEB, veio o relatório final de acompanhamento da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), em 2007, revelar alguns dos seus sucessos e algumas preocupações que, em forma de recomendações, apresentou ao Ministério da Educação, à entidade promotora, ao agrupamento, ao professor titular de turma e ao professor de Inglês .

A APPI concluiu que, na maioria dos casos, aquando da segunda visita de observação de práticas em contexto de sala de aula, verificou-se uma melhoria nos aspectos referenciados como pontos fracos, aquando da observação das aulas durante as primeiras visitas, como, por exemplo, o aumento do uso da língua inglesa por parte de muitos professores; o estímulo ao uso do Inglês, pelos alunos; os procedimentos de avaliação mais aproximados às propostas das Orientações Programáticas (APPI, 2007).

Em menor grau, notou, também, um esforço na articulação horizontal (professor de Inglês professor titular), na articulação vertical (professor de Inglês / Departamento de Línguas do agrupamento/professores de Inglês do 2º ciclo) e na integração dos professores das AEC na comunidade escolar (APPI, 2007).

A APPI reconheceu alterações na prática pedagógica e em alguns aspectos dinâmicos do Programa, mas não nos aspectos estruturais (APPI, 2007).

Esta associação constatou haver uma vontade política, social e pedagógica de articulação e interacção entre os vários intervenientes no processo, para melhoria do Programa e quanto à formação de docentes, em que a maioria tinha as habilitações definidas no Despacho 12591/2006, reconheceu, ainda, falta de formação pedagógica de muitos para trabalharem com esta faixa etária, insistindo, erradamente, na produção escrita em detrimento da compreensão e produção oral; usando estratégias próximas das do 2º Ciclo, privilegiando o trabalho individual ou o trabalho de turma centrado no professor esquecendo as experiências de aprendizagem enunciadas nas Orientações Programáticas (APPI, 2007).

Avaliação da Comissão de Acompanhamento do Programa

A 13 de Abril de 2007 o Relatório da Comissão de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular, divulgado no Portal da Educação do Ministério da Educação (<http://www.min-edu.pt/np3/527.html>) traçou *"um balanço positivo da aplicação do programa, destacando uma mudança de fundo na situação verificada há apenas dois anos, com elevadas taxas de adesão das escolas, dos parceiros promotores dos projectos e dos alunos"*.

No entanto, o relatório apresentou como principais dificuldades de concretização do programa questões de horários, de logística e de contratação de pessoal docente, recomendando, para as ultrapassar, entre outras sugestões, que se reforçasse o apoio às entidades que tenham revelado maiores dificuldades na concretização do programa e uma maior implicação do professor titular de turma ao nível da supervisão.

Também nas recomendações para a preparação e para o desenvolvimento das Actividades de Enriquecimento Curricular, publicitadas no portal da educação do Ministério da Educação de 19 de Julho de 2007 (<http://www.min-edu.pt/np3/910.html>), foi salientado o papel dos professores do 1º Ciclo na supervisão das Actividades de Enriquecimento Curricular que deverá *"garantir a qualidade das mesmas, bem como a complementaridade das aprendizagens realizadas no período de enriquecimento curricular com as desenvolvidas no tempo lectivo"*.

De ressaltar, ainda, de entre outras, a preocupação do Relatório da Comissão de Acompanhamento ao referir, como indispensável, a articulação vertical entre os docentes das Actividades de Enriquecimento Curricular e os departamentos respectivos, e a criação de mecanismos de comunicação e articulação entre o professor titular e os professores das AEC, bem como entre estes e os professores de 2º Ciclo.

Conceito de Ensino 'Precoce' do Inglês

O conceito de ensino 'precoce' carece de alguma clarificação. Numa primeira leitura, a precocidade, tem a ver com o facto de que o Inglês ser leccionado como Actividade de Enriquecimento Curricular, constando das actividades não formais de complemento de currículo no 1ºCEB, sendo, por isso, precoce, face ao momento em que é leccionada a disciplina formalmente, pertencendo ao currículo, ou seja, no 2º Ciclo do Ensino Básico.

Uma leitura mais aprofundada do conceito remete-nos, inevitavelmente, para a questão do momento crítico da aprendizagem desta matéria. Tavares & Alarcão (1990) ajudam-nos a esclarecer melhor o conceito. Pensamos que falar de ensino 'precoce' deverá ser entendido como falar de um ensino 'atempado', tomando este 'atempado' como sinónimo de 'readiness' ou de 'maturidade específica'. Segundo aqueles autores, esta maturidade 'específica' verifica-se quando o aluno está 'pronto', 'preparado' 'maduro' para avançar no seu processo de aprendizagem. Os autores consideram dois aspectos da 'maturidade específica': uma mais ligada ao conteúdo "*independentemente do nível de desenvolvimento do aluno*" (Tavares & Alarcão, 1990: p.125); outra relacionada com "*as capacidades do educando, com o seu nível de desenvolvimento*" (Tavares & Alarcão, 1990: p.126). Desta abordagem, podemos inferir que a criança pode aprender a L.E. independentemente do seu nível de desenvolvimento desde que a forma de ensinar seja sequencial ou, então, é necessário perceber se a criança está 'pronta', 'preparada' 'madura' ou tem um determinado nível de desenvolvimento para efectuar essa aprendizagem. Deste modo, aqueles autores sugerem "*uma intervenção no processo de desenvolvimento através de uma aprendizagem equilibrada, realizada em círculos concêntricos, em espirais*" (Tavares & Alarcão, 1990: p.126), pois é desta forma que Bruner (1963, citado por Tavares & Alarcão, 1990) concebe a aprendizagem da criança: "*...the intellectual development of the child is no clockwork sequence of events; [...] It can also lead intellectual development by providing challenging but usable opportunities for the child to forge ahead in his development.*" (Bruner 1963, citado por Tavares & Alarcão, 1990, p.126).

Para corroborar esta ideia, Tavares e Alarcão (1990) referem que Thorndike concebeu a aprendizagem da seguinte forma: aprender é resolver um problema. A aprendizagem consiste em estabelecer uma conexão, a nível do sistema nervoso, entre estímulo e reacção, conseguida após uma série de tentativas e erros. Thorndike enunciou "*as suas três leis da aprendizagem*" que giram à volta da ideia de que a aprendizagem anda associada a um esforço que é recompensado. São elas a 'lei do efeito', 'lei do exercício' e 'lei da maturidade'. A 'lei do efeito', quando a conexão entre um estímulo e uma reacção é reforçada ou enfraquecida consoante a satisfação. A 'lei do exercício' ou 'frequência' reflecte que a repetição, por si só, não conduz a aprendizagem se não for acompanhada de resultados positivos. A 'lei da maturidade' ("readiness") demonstra que se um organismo estiver preparado para estabelecer conexão entre o estímulo e a reacção, a aprendizagem efectuar-se-á (Tavares e Alarcão, 1990).

Esta teoria remete-nos para as questões da aprendizagem do Inglês como L.E. no 1ºCEB. Comprovadamente, uma criança aprende significativamente melhor se houver reforço positivo da resposta ou reacção que mostrar perante o estímulo. A capacidade do cérebro da criança para estabelecer estas conexões é, de acordo com Harley (2008), estabelecida no momento em que a lateralização do cérebro é ainda muito flexível. De facto, Lenneberg (1967, citado por Harley, 2008) estabelece um 'período crítico precoce' ('early critical period') onde a especialização dos hemisférios se estabelece. Deste modo, durante esse período crítico, a criança possui um grau de flexibilidade que, depois, é perdido quando o período crítico termina.

Também é de realçar a importância deste período para que certos acontecimentos linguísticos ocorram, pelo que alguns teóricos argumentam que a língua é adquirida mais eficazmente durante este período crítico. Face ao exposto, ainda de acordo com Harley (2008), existem estudos que comprovam que o hemisfério direito do cérebro detém um papel importante na aprendizagem precoce da língua. Também este período crítico tem servido de explicação para a questão da aquisição da língua ser difícil para crianças mais velhas e para adultos. De facto, de acordo com Harley (2008), a 'hipótese do estado de maturidade' defende que esta capacidade desaparece ou diminui à medida que a maturidade avança, assim como a 'hipótese do exercício' defende que esta capacidade tem que ser exercida cedo, se não é perdida. Então, ambas a hipóteses prevêem que as crianças serão melhores que os adultos para adquirir a primeira língua ou língua materna (L.M.) (Harley, 2008).

No entanto, a 'hipótese do exercício' também prevê que desde que a criança tenha adquirido a L.M. durante a infância, a capacidade de adquirir outra língua ficará intacta e pode ser usada em qualquer idade. Mas, a 'hipótese da maturidade' já defende que esta capacidade de aprendizagem da segunda língua é superior na criança, porque diminui à medida que a idade avança.

Contribuindo para ilustrar o conceito de 'precoce', de acordo com Frois (2002, citado por Cruz, Ferraz, Azevedo, Neves & Vale, 2006), o ensino precoce de Línguas Estrangeiras é

o trabalho de iniciação a determinada língua no 1º Ciclo ou JI1, ou antes de sensibilização a um outro idioma, estabelecendo-se através de um

¹ JI- Jardim de Infância.

processo de impregnação, desencadeador de mecanismos mais de aquisição (processo natural espontâneo) do que de aprendizagem (processo construtivo, programado).

Tendo em consideração as explicações do conceito atrás referidas, ao longo deste trabalho, a utilização de ensino 'precoce' das Línguas Estrangeiras ou de ensino 'atempado' das Línguas Estrangeiras deve entender-se como o ensino realizado, no caso português nas Actividades de Enriquecimento Curricular do plano de estudos do 1º CEB e no momento crítico identificado como o momento de "readiness".

Teorias sobre os prós e os contra da aprendizagem precoce da Língua Estrangeira

O Conselho da Europa defende, desde 1989, no projecto "Language Learning for European Citizenship" que a aprendizagem de diferentes línguas ocorra ao longo da vida, começando pelo ensino 'precoce' de línguas estrangeiras.

De acordo com Cruz, Ferraz, Azevedo, Neves & Vale (2006) o conceito de ensino 'precoce' de línguas estrangeiras foi revisto nos últimos anos, uma vez que, na União Europeia, se assiste a uma mudança, pois já não se ensina apenas uma língua (monolinguismo), mas sim várias línguas (plurilinguismo).

Cruz & Medeiros (2006, citado por Cruz et al., 2006) afirma que a aprendizagem precoce de uma língua permite a expansão dos horizontes dos alunos através do contacto com diferentes línguas e culturas, desenvolvendo a consciência que se tem do "outro" através da exposição à diversidade linguística e cultural da Europa. Dizem, ainda, que isso lhes facilitará uma aprendizagem baseada na diversidade linguística da Europa, preparando-se, assim, para um ensino plurilingue avançado e adquirindo confiança no seu sucesso na aprendizagem da língua estrangeira ao longo das suas vidas. Afirmam, também, que esta aprendizagem 'precoce' lhes incrementa a capacidade de compreensão de diferentes pessoas e que, desta forma, se promove a intercompreensão entre os povos.

Schmid-Schonbein (1979, citado por Mourão, 2001), diz que se considera que os 10 anos constituem a fase sensível para a aprendizagem da língua e que existem mesmo provas que sugerem que, logo após os 6 anos, as capacidades para a discriminação e reconhecimento do som, a entoação e a pronúncia começam a deteriorar-se.

Halliwell (1992, citado por Mourão 2001), afirma que as crianças aprenderem de forma indirecta, fazendo mímica e imitando, através de jogos e canções e que, deste modo, enquanto estão a fazer estas actividades, adquirem a L.E. da mesma forma que adquirem a sua L.M.

Mourão (2001), por sua vez, considera que o ensino 'precoce' do Inglês se justifica atendendo a que as crianças que começam a usar uma L.E., mais cedo, têm uma visão cultural mais abrangente do que as crianças monolíngues e que, assim, são, também, mais tolerantes para com as pessoas que são diferentes; que a aprendizagem de uma L.E. contribui, significativamente, para o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas; que as crianças apresentarem um elevado grau de motivação; que se preocupam menos com o facto de errarem perante os outros, para além de terem uma grande vontade de comunicar e de usarem a L.E. com facilidade.

Porém, segundo Brumfit, Moon & Tongue (1991), não é consensual a ideia de que os alunos mais novos aprendam a L.E. mais eficazmente do que as crianças mais velhas ou os adultos. Singleton (1989, citado por Brumfit et al., 1991) considera que, no entanto, existem algumas razões para ensinar Inglês no 1º CEB, nomeadamente:

- The need to expose children from early age to an understanding of foreign cultures so that they grow up tolerant and sympathetic to others;
- The need to link communication to the understanding of new concepts;
- The need for maximum learning time – the earlier you start the more time you get;
- The advantage of starting with early second language instruction so that later the language can be used as a medium of teaching (p.vi).

Apesar das considerações de Singleton (1989), Brumfit (1991) refere que muitas pessoas acreditam que o factor idade influencia a aprendizagem de uma língua e, para justificar isso, oferece diferentes explicações. O factor idade pode, simplesmente, resumir-se à ideia de que as crianças têm mais oportunidades do que os adultos. As

crianças estão sempre a aprender sem terem as preocupações e as responsabilidades dos adultos. Os seus pais, amigos e professores ajudam-nas a aprender. Além disso, as crianças sentem uma necessidade de aprender uma segunda língua se estão rodeadas por pessoas que a falem, existindo fortes pressões sociais para fazerem o que os adultos esperam delas. Brumfit (1991) faz alusão a algumas explicações que fundamentam a aprendizagem 'precoce' de uma L.E., tais como aquelas que defendem que o cérebro é mais moldável antes da puberdade do que depois e que a aquisição de línguas é possível sem auto-consciencialização numa idade precoce. Também refere que as crianças têm menos atitudes negativas em relação às línguas estrangeiras e às outras culturas do que os adultos e que, conseqüentemente, as crianças estão mais motivadas do que eles. Diz que serve de explicação o facto de a aprendizagem das línguas pelas crianças estar mais ligada à comunicação real, porque depende mais do ambiente físico que as rodeia, o que não acontece, na mesma medida, com o adulto aprendiz. Finalmente, ressalta que as crianças dedicam muito mais quantidade de tempo à aprendizagem das línguas do que os adultos e que, por isso, são melhores. Exercitam mais.

Mas, estas suas explicações são, de certo modo, questionadas por si próprio, Brumfit (1991). É ele mesmo que pergunta: Se o cérebro da criança é mais moldável, então porque é que tantos adultos aprendem tão bem? Na mesma linha, afirma, também, que muitas destas explicações não se aplicam quando a criança não está imersa na cultura da L.E. e que, então, a relevância de muitas situações de L.E. não é óbvia. Ao mesmo tempo, este autor diz que não há provas que sugiram que o ensino das línguas estrangeiras, aos mais novos, produza maus resultados, a não ser que o professor não esteja treinado ou não haja recursos satisfatórios para o fazer.

Duas publicações acerca da influência do factor idade na aquisição das línguas concluem que, enquanto um começo precoce dá vantagem e, certamente, não prejudica, não existem teorias que concordem, exactamente, acerca de quais são as vantagens em fazê-lo (Harley, 1986 e Singleton, 1989, citados por Brumfit et al., 1991).

O estudo mencionado anteriormente, publicado pela Comissão Europeia, em Outubro de 2006, que fala da introdução precoce das línguas estrangeiras (Foreign languages in Primary and Preschool Education: Context and Outcomes) é revelador, relativamente à aprendizagem 'precoce' de uma Língua, concluindo que esta aprendizagem pode ter um efeito muito positivo nos alunos, no que respeita às competências linguísticas,

atitude positiva em relação às outras línguas e culturas e à criação de autoconfiança no aprendente. No entanto, diz o mesmo estudo, a aprendizagem 'precoce' de uma L.E. não garante, por si própria, melhores resultados do que as aprendizagens que começam mais tarde.

Em suma, das teorias apresentadas, pode-se concluir que não existindo argumentos, de vária ordem, incluindo os relacionados com o desenvolvimento cognitivo e psicolinguístico do aprendente, entre outros, que desaconselhem a aprendizagem 'precoce' de uma L.E., a verdade é que também não existem fundamentações, desse tipo, que digam que a aprendizagem em idade mais avançada fique comprometida pelo facto de não se ter feito a iniciação em idade mais tenra.

O Estudo

Questões de Investigação

Esta nossa investigação realizou-se a partir das seguintes sete questões que, previamente, colocámos:

1. Será que existe correlação entre a frequência dos alunos na Actividade de Enriquecimento Curricular de Inglês nos 3º e 4º anos do 1ºCEB, no biénio 2005/2007 e os resultados alcançados pelos mesmos alunos, no 3º Período do ano lectivo 2007/2008, na disciplina de Inglês no 5º ano do Ensino Básico, nos agrupamentos de escolas do distrito de Évora?
2. Será que existe correlação entre esses resultados e a assiduidade, e em que medida a assiduidade possa ter contribuído para os resultados observados no 5ºAno?
3. Será que existe correlação entre esses resultados e o historial de retenções desses alunos e em que medida as retenções possam ter contribuído para os resultados observados no 5º ano?
4. Será que existe correlação entre esses resultados e o desenvolvimento cognitivo desses alunos, que poderão ter contribuído para os resultados observados no 5ºAno?
5. Será que existe correlação entre esses resultados e o género desses mesmos alunos, que poderão ter contribuído para os resultados observados no 5ºAno?

6. Será que existe correlação entre esses resultados e a área geográfica da escola de 1º Ciclo que frequentaram, em termos de dicotomia Rural/ Urbano.
7. Como serão os resultados alcançados pelos alunos no 3º período do ano lectivo 2007/2008, na disciplina de Inglês no 5º ano, nos agrupamentos de escolas do distrito de Évora, dos alunos que não frequentaram as actividades de enriquecimento curricular de Inglês nos 3º e 4º anos no 1ºCEB, no biénio 2005/2007?

Método

A metodologia escolhida foi a quantitativa por a considerarmos mais objectiva e capaz de atribuir explicações causais entre as diversas variáveis de estudo. A análise estatística -inferencial e correlacional (Diáz, M.J.F., Ramos, J.M.G., Vicente, A.F. e Muñoz, I.A., 1990) - foi feita realizando diversos testes que, posteriormente, especificaremos, através dos quais confirmámos as diferenças que obtivemos pela análise descritiva simples. Observando o seu grau de significância, pudemos verificar diferenças, validar as diferenças e confirmá-las. Fizemos a análise correlacional através dos coeficientes que permitiram saber a relação entre variáveis.

Nesta pesquisa quantitativa, os dados quantificados ajudaram-nos a descrever e a caracterizar a realidade estudada. A análise estatística dos dados surge, neste estudo empírico, como um complemento, pois dá corpo aos dados e é com base nesse corpo que pudemos interligar as variáveis de estudo e de inferir os resultados.

Os testes estatísticos confirmaram as diferenças e a estatística inferencial diferenciou as várias probabilidades e a sua distribuição, ou seja, utilizámos modelos e testes, mais adiante mencionados, como forma de contrastar hipóteses e de fazer a análise da variância e co-variância.

Delimitámos o universo de estudo, correspondendo este a treze Concelhos do Distrito de Évora: Alandroal, Arraiolos, Borba, Estremoz, Évora, Montemor-o-Novo, Mourão, Portel, Redondo, Reguengos de Monsaraz, Vendas Novas, Viana do Alentejo e Vila Viçosa.

Desses treze concelhos foram investigados dezassete agrupamentos de escolas, sendo que cada concelho tem um agrupamento de escolas, à excepção do Concelho de Évora que tem quatro agrupamentos de escolas

Em cada agrupamento de escolas existe a escola sede, que está localizada no concelho, tendo esta algumas escolas de 1º Ciclo na sua dependência administrativa e pedagógica, pelo que observámos a frequência dos alunos na actividade de enriquecimento curricular de Inglês que decorreu nas escolas designadas por Escola Básica de 1º Ciclo (EB1) de cada agrupamento, as quais perfazem um total de noventa e três EB1. É de salientar, o facto de algumas EB1 terem sido extintas no decorrer dos anos lectivos em que a investigação foi feita. Esta extinção deveu-se à reforma do parque escolar posta em prática e que encerrou os estabelecimentos de ensino com menos de dez alunos, tendo sido esses alunos encaminhados para outra EB1 do mesmo agrupamento ou mesmo para a escola sede de agrupamento.

Deste universo, seleccionámos a amostra que corresponde aos alunos que frequentaram, no ano 2005/2006, o 3º ano do Ensino Básico (EB), numa escola pública de 1º Ciclo, a Actividade de Enriquecimento Curricular (AEC) de inglês, frequentaram no ano 2006/2007 o 4º ano do EB, numa escola de 1º Ciclo pública, a AEC de inglês e, posteriormente, frequentaram, no 5º ano, a disciplina de Inglês no ano lectivo 2007/2008, na escola EB 2,3 ou EBI sede de Agrupamento. Trata-se de uma amostra de 1089 alunos que constavam das listas de inscrição nas AEC e que, posteriormente, constavam nas pautas de 5º ano de 3º período, com classificação à disciplina de Inglês.

Após esta selecção, pensámos que seria necessário analisar as classificações de 5º ano, na disciplina de Inglês, dos alunos que não frequentaram, no ano 2005/2006, no 3º ano do EB, numa escola de 1º Ciclo pública, a AEC de inglês, nem frequentaram, no ano 2006/2007, no 4º ano do E.B., numa escola de 1º Ciclo pública, a AEC de inglês, pois isso seria essencial para podermos estabelecer comparações entre os resultados obtidos pelos dois grupos distintos.

Em primeiro lugar, enviámos um e-mail, solicitando a todos os agrupamentos de escolas do distrito de Évora, que colaborassem neste estudo através da disponibilização das listas nominais dos alunos que tinham frequentado o inglês, como AEC, no 3º ano e no 4º ano de escolaridade, nos anos lectivos de 2005/2006 e 2006/2007, respectivamente. Também foi solicitada a disponibilização das pautas de 5º ano de escolaridade, de 3º período, do ano lectivo 2007/2008. Recolhemos os dados com visitas presenciais a todas as sedes de agrupamento. Após a recolha dos dados, procedemos ao tratamento dos mesmos, tendo sido utilizado o software SPSS. Para isso, recorremos aos códigos da Direcção Geral de Recursos Humanos da

Educação (DGRHE) para codificar o concelho, o agrupamento e a escola básica de 1º Ciclo que os alunos frequentaram.

Seguidamente, codificámos os alunos dessas escolas, através dos seguintes critérios de selecção:

- Terem frequentado, no ano 2005/2006, no 3º ano do E.B., numa escola de 1º Ciclo pública, a AEC de inglês;
- Terem frequentado, no ano 2006/2007, no 4º ano do E.B., numa escola de 1º Ciclo pública, a AEC de inglês;
- Terem frequentado, no 5º ano, a disciplina de Inglês, no ano lectivo 2007/2008;

Deste modo, determinámos a amostra, sendo que todas as crianças que não cumpriam estes requisitos foram eliminadas dela.

Verificámos, também, outra situação, durante o tratamento dos dados, tendo, por isso, merecido alguma ponderação. Existiam alunos que tinham frequentado, no 3º e 4º anos, o Inglês, mas que não se encontravam a frequentar o 5º ano desse mesmo agrupamento. A esses alunos foi-lhes atribuído o símbolo Ø. Posteriormente, houve a tentativa de os encontrar, através da análise das pautas finais de 3º período, a frequentar o 5º ano, noutra escola de 2º ciclo ou noutra agrupamento. Através desta repescagem, foi aumentada a amostra. Identificámos estes alunos como transferidos e identificámos também a escola destino para a qual tinham sido transferidos.

Ao serem dissecados os dados, procedemos a uma análise descritiva. Nessa análise, comparámos os resultados da análise de conteúdo das fontes de dados documentais, tentando estabelecer correlações entre as variáveis definidas para o tratamento de dados. Para isso, reconhecemos a variável Classificações.

Do mesmo modo, procurámos estabelecer correlações entre as classificações obtidas por esses alunos e a assiduidade. Para isso, admitimos a variável Assiduidade.

Tentámos ver se esses alunos apresentavam retenções nesse mesmo ano de escolaridade e que possíveis correlações poderiam daí surgir com os resultados obtidos pelos mesmos. Para isso, observámos a variável Retenções.

Além destes factores, também procedemos à análise da possível influência das Necessidades Educativas Especiais (NEE) de certos alunos nos resultados escolares por si obtidos. Para isso, adoptámos a variável NEE.

Tentámos correlacionar as classificações obtidas pelos alunos do 5º ano com o género desses mesmos alunos. Para isso elegemos a variável Género.

Igualmente, tentámos estabelecer ligação entre os resultados obtidos pelos alunos e o facto de a sua escola ser localizada em meio rural ou urbano.

Finalmente, estabelecemos uma relação entre os resultados obtidos pelos alunos que frequentaram o Inglês no 1º Ciclo do E.B. e os alunos que foram classificados como não tendo frequentado. A este respeito, importa salientar que os alunos classificados como não tendo frequentado a AEC podem ter frequentado colégios particulares ou podem ter sido transferidos de outras escolas, de outro concelho ou do estrangeiro. Também podem ser alunos que beneficiaram de um programa de ensino especial por serem considerados alunos com necessidades educativas especiais. Deste modo, foram classificados como não frequentaram, apenas porque não constam da lista de alunos da E.B.1 desses agrupamentos ou de agrupamentos de concelhos limítrofes.

Como primeiro passo da análise dos dados, efectuámos uma descrição das variáveis em termos de frequências e percentagens, ilustradas com os respectivos gráficos, de barras ou circulares, conforme apropriado. De seguida, procedemos à análise dos gráficos extraídos.

Tomando em consideração o nível de medida de cada variável, usámos o teste Não-Paramétrico U, de Mann-Whitney, o Teste Rho de Spearman, o Teste Crosstabs (qui-quadrado) de Pearson. No caso do teste de Mann-Whitney, confirmámos os resultados com Testes Exactos recorrendo a processos de Monte-Carlo. Também recorreremos, noutros casos, ao método de Bootstrap para confirmarmos resultados.

Principais resultados

Quanto à questão: *"Será que existe correlação entre a frequência dos alunos na Actividade de Enriquecimento Curricular de Inglês nos 3º e 4º anos do 1ºCEB, no biénio 2005/2007 e os resultados alcançados pelos mesmos alunos, no 3º Período do ano lectivo 2007/2008, na disciplina de Inglês no 5º ano do Ensino Básico, nos agrupamentos de escolas do distrito de Évora?"*, associada à questão: *"Como serão os resultados alcançados pelos alunos no 3º período do ano lectivo 2007/2008, na disciplina de Inglês no 5º ano, nos agrupamentos de escolas do distrito de Évora, dos alunos que não frequentaram as actividades de enriquecimento curricular de Inglês*

nos 3º e 4º anos no 1ºCEB, no biênio 2005/2007?”, chegámos às seguintes conclusões :

- Os alunos que frequentaram inglês têm melhores classificações que os que não frequentaram.
- Os alunos que não frequentaram inglês têm maior número de faltas, logo assiduidade mais baixa, que os que frequentaram.

Quanto à questão: *"Será que existe correlação entre esses resultados e a assiduidade, e em que medida a assiduidade possa ter contribuído para os resultados observados no 5ºAno?",* concluímos que:

- Existe correlação (apesar de bastante fraca) entre classificações e assiduidade, mas reveladora de uma tendência da assiduidade mais elevada levar à obtenção de classificações mais altas e, conversamente, de classificações mais altas motivarem uma assiduidade mais elevada.
- Não existem diferenças de assiduidade entre alunos com NEE e os restantes.

No que respeita à questão: *"Será que existe correlação entre esses resultados e o historial de retenções desses alunos e em que medida as retenções possam ter contribuído para os resultados observados no 5º ano?",* podemos afirmar que:

- Os alunos sem retenções têm melhores classificações que os que têm retenções.
- Os alunos com retenções têm maior número de faltas, logo assiduidade mais baixa, que os que não têm retenções.
- Não existem diferenças de retenções entre alunos com NEE e os restantes.

No que respeita à questão: *"Será que existe correlação entre esses resultados e o desenvolvimento cognitivo desses alunos, que poderão ter contribuído para os resultados observados no 5ºAno?",* chegamos à seguinte conclusão:

- Os alunos sem Necessidades Educativas Especiais (NEE) têm melhores classificações que os que têm NEE.

Com respeito à questão: *"Será que existe correlação entre esses resultados e o género desses mesmos alunos, que poderão ter contribuído para os resultados observados no 5ºAno?",* concluímos que:

- As raparigas têm melhores classificações que os rapazes;

- Os rapazes faltam mais que as raparigas;
- Não existem diferenças de retenções entre rapazes e raparigas.

Quanto à questão: "*Será que existe correlação entre esses resultados e a área geográfica da escola de 1º Ciclo que frequentaram, em termos de dicotomia Rural/ Urbano?*", chegámos à conclusão:

- Que os alunos de meio urbano têm melhores classificações que os de meio rural;
- Que os alunos de meio rural têm maior número de faltas, logo assiduidade mais baixa, que os de meio urbano.

Conclusões

Efectivamente, estes resultados apontam para as teorias a favor do ensino aprendizagem 'precoce' de uma L.E. Os alunos que iniciaram a aprendizagem do Inglês no 3º ano de escolaridade, dando-lhe continuidade no 4º ano de escolaridade, realmente conseguiram estabelecer uma relação simpática com a L.E., tendo gosto pela disciplina de Inglês, uma vez que a sua assiduidade é mais elevada do que aqueles que não contactaram com o Inglês nos 3º e 4º anos. O grupo de alunos com mais assiduidade prova que não tem medo do Inglês e que a L.E. não é um mundo desconhecido, pelo contrário, é um mundo que eles conhecem não só nos seus traços linguísticos como nos seus traços culturais. Ao terem frequentado a L.E. nos 3º e 4º anos ganharam uma atitude positiva face à diferença da língua e da cultura e manifestam-na ao participarem de forma positiva e empenhada nas aulas de inglês de 5º ano de escolaridade, tendo em conta a assiduidade e também os níveis superiores a 3. (Nível 3 – 42,9%; Nível 4- 30,1% e Nível 5 – 16,7%).

De igual modo, podemos dizer que estes alunos têm melhores resultados no 5º ano de escolaridade, logo, o facto de terem contactado com a aprendizagem do Inglês nos 3º e 4º anos de escolaridade contribuiu para o sucesso na disciplina de Inglês no 5º ano, tendo atingido as competências comunicativa, intercultural, de recepção (ouvir e falar) e de produção (ler e escrever), pois entendemos que, embora a diferença não seja relevante para os alunos que tiveram nível 3 (42,9% vs. 48,3%), já é bastante relevante quando olhamos para o nível 4 (30,1% vs.17,4%) e para o nível 5 (16,7%

vs. 8,0%). De facto, podemos considerar que aprendentes nos níveis 4 e 5, são alunos com um nível de proficiência muito bom. Sabendo que os critérios de avaliação destes alunos, na disciplina de Inglês no 5º ano, englobam tanto conhecimentos, onde são desenvolvidos os 4 "Skills", como atitudes e valores, então, podemos afirmar que os alunos que frequentaram o Inglês, nos 3º e 4º anos do 1ºCEB, são alunos que conseguem ouvir um texto, perceber e compreender o que diz, assim como conseguem falar na língua alvo e comunicar. Conseguem ler um texto, assim como escrever, e são alunos autónomos e tolerantes, com atitudes positivas na relação com o outro e com as outras culturas, tendo atingido e superado as competências desejadas para este nível de ensino.

De igual modo, podemos deduzir que os alunos que apresentam um historial de retenções têm piores classificações na disciplina de Inglês no 5º ano e faltam mais, revelando pouco interesse ou motivação para a aprendizagem do Inglês, detectando-se, aqui, fragilidades ao nível cognitivo, ou seja, apresentam dificuldades no domínio das competências exigidas para este nível de ensino, já que, os alunos com retenções têm, na sua grande maioria (75,0%), nível 2. Também poderíamos atrever-nos a dizer que, estes alunos, por terem um historial de retenções, já se apresentam numa faixa etária superior a 10 anos, comparando com os alunos que não têm retenções. Logo, apresentam-se com 10 ou 11 anos no 5º ano de escolaridade. Relacionando esta interpretação dos dados com as teorias que dizem "*Considera-se que os 10 anos constituem a fase sensível para a aprendizagem da língua. Existem mesmo provas que sugerem que logo após os 6 anos as capacidades para a discriminação e reconhecimento do som, a entoação e a pronúncia começam a deteriorar-se*" (Schmid-schonbein, 1979, citado por Mourão, 2001), então, podemos confirmar que estas teorias estão certas porque, efectivamente, o factor idade, aqui, e a constante repetição em anos lectivos, seguidos, no 5º ano de escolaridade, com níveis 2 ou 1, resulta na manifestação de uma incapacidade para aprender a L.E. porque, possivelmente, entre outras coisas, já foi ultrapassado o "período crítico" referido por Lenneberg (1967, citado por Harley, 2008). As crianças com necessidades educativas especiais não revelaram o desenvolvimento das competências, uma vez que apresentaram níveis negativos no aproveitamento (Nível 2- 2,8%). Observou-se, contudo, algum sucesso (Nível 3- 2,1%), nesse grupo. Este será devido, provavelmente, aos planos educativos individuais de que estes alunos podem beneficiar, com condições especiais e adaptações às necessidades especiais

diagnosticadas, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, que rege o Ensino Especial.

Relativamente aos resultados obtidos com a variável de género, confirmam-se as teorias que estão ligadas à questão dos estereótipos de género associadas às disciplinas, ou seja, tal como refere Martino (1995, citado por Saavedra, 2001), existe uma bipolarização dos conhecimentos que remete os rapazes para a área das ciências e as raparigas para a área das línguas e humanidades. *"Ainda segundo o mesmo autor, esta bipolarização dos conhecimentos reflecte o dualismo do género que está profundamente enraizado na linguagem e na cultura"* (Saavedra, 2001, p.8). Podemos, então, dizer que, por um lado, as características associadas ao género feminino, tais como, a intuição, emoção, subjectividade, expressividade e sensibilidade estão associadas às línguas, às humanidades e às artes. Por outro lado, as características associadas ao género masculino, tais como a racionalidade, objectividade, frieza e impessoalidade, estão ligadas à ciências e matemática.

Ao concluirmos que as raparigas têm melhores classificações na disciplina de Inglês (L.E.), poderemos afirmar que o estereótipo de género se mantém, pois, tal como Ann Clark (1998, citada por Saavedra, 2001), quando analisou desempenhos dos rapazes nas línguas estrangeiras, o autor chega a conclusões semelhantes ao concluir que *"os rapazes se sentem pouco à vontade ao pronunciar palavras numa L.E. e que têm receio de cair no ridículo perante os seus colegas"* (Saavedra, 2001, p. 22).

Também poderemos deduzir, por esta mesma razão, que os rapazes faltam mais do que as raparigas à disciplina de Inglês no 5º ano, pois terão medo de se expor e de serem ridicularizados. Isso levá-los-á a terem menos vontade de participarem, assiduamente, na aula de L.E.

Sobre o impacto que o meio rural e urbano possam ter no desempenho cognitivo dos alunos, poderemos concluir que existe diferença em função da origem sócio-cultural dos alunos. Quando verificámos que existem diferenças entre os alunos do meio urbano e os do meio rural, a favor dos do meio urbano, poderemos, talvez, dizer que estas diferenças existem devido ao *"impacto de diferentes factores de índole educativo no seio da família e dos contextos mais amplos de socialização, reflectindo diferenças no acesso à informação, diversidade de actividades culturais e lúdicas ou diferenças nos códigos linguísticos"* (Viola, L.; Sousa, S.C.; Lopes, J. Almeida, L.S., 2005, p.2237).

Na tentativa de fundamentar e explicar este conceito, podemos referir as ideias de alguns autores (Blin & Gallais-Deulofeu, 2005; Fonseca, 1999; Machado, 1989; Manning & Baruth, 1995, citados por Viola et al. 2005), que transmitem a ideia de que as crianças oriundas de meios socio-culturais de índole menos favorecida, como podem existir no meio rural, podem viver em esferas familiares que os estimulem pouco ao nível intelectual. Esta relação pode explicar a atitude dos pais face à educação que, normalmente, no seio destas famílias, não é valorizada, o que leva ao desprendimento dos seus educandos face à escola e às actividades escolares, não desenvolvendo as suas competências cognitivas, e tendo um nível de assiduidade mais baixo, chegando, em casos extremos, a abandonar, precocemente, a Escola.

Por outro lado, as crianças do meio urbano apresentam nível de aproveitamento e assiduidade superiores porque, no meio urbano, existe mais possibilidades de acesso à cultura e aos estímulos intelectuais e devido à influência do meio familiar. *“Por exemplo, o sucesso escolar das crianças acompanha a participação dos pais em ambientes culturais e os seus hábitos de leitura de livros ou jornais”* (Pires & Morais, 1997, citado por Viola et al. 2005, p. 2231).

Poderemos, então, pensar que os alunos do meio rural têm resultados mais fracos e faltam mais do que os alunos oriundos de meio urbano, porque os alunos do meio rural estão menos motivados e têm maior dificuldade na realização das actividades propostas pela disciplina de Inglês, tendendo mesmo a apresentar uma atitude negativa face à Escola, porque são crianças que são menos estimuladas para actos de nível intelectual e de desenvolvimento da linguagem.

Referências bibliográficas

- APPI. (2007). *Relatório final de acompanhamento - o ensino do Inglês no 1º ciclo do ensino básico em 2006/7 - balanço da contribuição da APPI*. Lisboa: APPI.
- Brumfit, C., Moon, J., & Tongue, R. (1991). *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. London: Collins ELT.
- Cruz, M., Ferraz, C., Azevedo, C., Neves, C., & Vale, L. D. (2006). *As especificidades do ensino precoce de L.E.: um estudo de caso*. Obtido em 20 de Junho de 2009, de Repositorium: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/54>
- Diáz, M. J., Ramos, J. M., Viente, A. F., & Muñoz, I. A. (1990). *Resolucion de problemas de estadística aplicada a las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Educação, M. d. (13 de Abril de 2007). *Portal da Educação*. Obtido em 30 de Abril de 2008, de Relatório traça balanço positivo das actividades de enriquecimento curricular: <http://www.mn-edu.pt/np3/527.html>
- Educação, M. d. (19 de Julho de 2007). *Portal da Educação*. Obtido em 30 de Abril de 2008, de Recomendações para a preparação e para o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular: <http://www.min-edu.pt/np3/910.html>
- Gonçalves, I. (2003). *O ensino precoce de uma L.E. no 1º ciclo do ensino básico como factor de sucesso da aprendizagem da língua materna*. Coimbra: Edições Instituto Politécnico de Coimbra.
- Harley, T. A. (2008). *The psychology of language. from data to theory*. New York: Psychology Press.
- Mourão, S. J. (2001). *Inglês na educação pré-escolar e no 1º ciclo de ensino básico - um manual de apoio para educadores e professores*. Sandie Jones Mourão.
- Saavedra, L. (Janeiro de 2001). Sucesso/ Insucesso escolar - A importância do nível sócio-económico e do género. *Psicologia vol XV - Universidade do Minho*, pp. 67-92.
- Tavares, J. & I. Alarcão (1990). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Viola, L., Sousa, S. C., Lopes, J., & Almeida, L. S. (2005). Impacto de variáveis sociais na resolução de tarefas cognitivas: Estudo no início e final do 1º ciclo do ensino básico. *Actas do VIII congresso galaico-português de psicopedagogia - 14-16 Setembro* (pp. 2229- 2239). Braga: Universidade do Minho.

Legislação

Educação, M. d. (18 de Janeiro de 2001). Decreto - Lei n.º 6/2001. Lisboa: Ministério da Educação.

Educação, M. d. (26 de Maio de 2006). Despacho n.º 12591/2006 .

Educação, M. d. (2008). Despacho n.º 14460/2008. Lisboa: Ministério da Educação.

República, A. d. (14 de Outubro de 1986). Lei n.º 46/86. *Lei de Bases do Sistema Educativo* .

As aprendizagens não formais e informais no ingresso à Escola Secundária Padre António Macedo Possíveis parcerias com outras instituições de Vila Nova de Santo André

Albina Tiago Silva - Escola Secundária Padre António Macedo
binapais@gmail.com

A investigação teve como principal objectivo avaliar a presença dos contextos institucionais não formais e informais no conjunto das aprendizagens reveladas pelos estudantes que ingressaram, na Escola Secundária Padre António Macedo, no ano lectivo 2009-2010, e averiguar qual o contributo das instituições locais no seu percurso de aprendizagem.

A abordagem metodológica assentou num dispositivo de matriz quantitativa, com o recurso ao inquérito por questionário a uma amostra de alunos.

Observámos um potencial educativo na cidade proporcionado por instituições, onde se destacaram amigos, familiares e clubes desportivos, procuradas pelos jovens para satisfazer a sua necessidade de conhecimento e ocupar tempos livres. Sendo as áreas com mais episódios de aprendizagens, extra escolares: saúde, cidadania, desporto e artes. Os jovens reconheceram-se detentores de conhecimentos propiciados pela comunidade e instituições locais.

Palavras-chave: Educação formal; Educação Não formal; Educação Informal; Parcerias.

Introdução

" Parece-nos muito natural que existam escolas, alunos, professores, sistema de ensino. Mas, há poucos séculos atrás, não havia. Na sua forma institucionalizada e generalizada, a escola, é uma invenção social muito recente..."(Costa, 1999:57)

Os sistemas educativos formais não são indispensáveis para a concretização de aprendizagens. Desde sempre o homem aprendeu, com os seus semelhantes e na comunidade onde se encontra inserido. Pode-se verificar que não só se aprende em ambientes criados exclusivamente para esse propósito, pela sociedade – escolas (instituições formais) –, como também em instituições, distintas da escola e que surgem, muitas vezes, para dar resposta a necessidades ou vontades das comunidades. É, também, possível que algumas formas de conhecimento possam ser alcançadas, esporadicamente, na espontaneidade do dia-a-dia. Por outro lado, as aprendizagens proporcionadas por instituições não escolares revestem-se de um carácter, muitas vezes não formal, mas vinculativo e organizado.

Alguns investigadores têm chamado a atenção para a necessidade de serem realizados estudos sobre as aprendizagens não formais e informais, numa perspectiva diferencial. Na realidade, segundo Gomes (1996 : 93). *"... a educação não se limita ao espaço escolar mas os estudos de administração educacional têm-se restringido quase exclusivamente às formas escolares de organização..."*

O renovado interesse pela educação não formal tem-se revelado prolífero e atractivo para as comunidades onde ocorre, ao que não é alheia a crise do modelo escolar. Porém, a administração educacional em Portugal canaliza as suas reflexões sobretudo no paralelismo entre o modelo escolar e o modelo das organizações empresariais. Gomes refere-se a este aspecto, quando indica que *"...Um olhar rejuvenescido da administração educacional joga-se hoje na abertura a outros espaços de práticas organizacionais e o funcionamento dos espaços educativos – estruturados, quase-estruturados e não estruturados – parece ser um campo privilegiado de observação e análise."* (1996: 93).

Ao questionarmo-nos sobre quais as aprendizagens não formais mais salientes, no grupo de alunos que acede à escola secundária, esperávamos lançar um contributo que permitisse um melhor entendimento dos modelos de aprendizagens não formais, assim como dos conhecimentos revelados pelos jovens.

O estudo teve como base os modelos de aprendizagem da cidade de Vila Nova de Santo André, com vista à identificação das aprendizagens extra escolares mais destacadas, que a cidade proporcionava, e, porventura, revelar as possibilidades de parcerias entre a escola e as e outras instituições locais. Pareceu-nos então pertinente abordar também a autonomia da escola, para aclarar até que ponto esta permite à sua gestão cooperar com as organizações e as comunidades locais.

Emergiu, então, uma pergunta de partida:

- Quais as aprendizagens concretizadas, em contextos não formais, presentes nos estudantes que iniciam o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, na Escola Secundária Padre António Macedo, no ano 2009/2010?

Com base nela, estabelecemos o objectivo geral para o trabalho:

- Avaliar a presença de aprendizagens não formais e informais no conjunto das aprendizagens reveladas pelos estudantes que ingressam no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, na Escola Secundária Padre António Macedo, no ano lectivo 2009-2010, e averiguar qual o contributo das instituições locais no percurso de aprendizagem desses jovens.

Consequentemente, definimos os seguintes objectivos específicos:

- Identificar as aprendizagens não formais e informais presentes no conjunto de aprendizagens revelado pelos estudantes que ingressam num ciclo de aprendizagem, na Escola Secundária Padre António Macedo, no ano lectivo 2009-2010;
- Identificar as instituições que mais concorrem para o conjunto de aprendizagens não formais e informais dos estudantes que ingressam num ciclo de aprendizagem, na Escola Secundária Padre António Macedo, no ano lectivo 2009-2010;
- Inventariar as práticas de parcerias eventualmente existentes, entre a Escola Secundária Padre António Macedo e outras instituições locais (análise documental);
- Contribuir para uma melhor compreensão do potencial educativo da cidade.

Na metodologia que adoptámos, iniciámos a investigação com uma “*pesquisa documental*”, dado que “... *visa seleccionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis.*” (Carmo & Ferreira, 1998: 59). Empregámos ainda diversos métodos para a recolha de dados e informações de natureza distinta que permitiram várias perspectivas sobre a mesma situação. Pretendíamos realizar uma pesquisa educacional com o intuito de descrever e interpretar informação disponível e ampliar as possibilidades das ofertas educativas locais. Optámos por realizar uma investigação de natureza quantitativa.

O Estudo

Questões de investigação

Este estudo pretendeu proceder à identificação das aprendizagens não formais e informais presentes no conjunto de aprendizagens reveladas pelos estudantes que ingressam no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, na Escola Secundária Padre António Macedo, no ano lectivo 2009-2010. Ambicionava, também, identificar as instituições que mais concorreram para o conjunto dessas aprendizagens não formais e informais.

Propusemo-nos construir um processo de análise da problemática das aprendizagens não formais e informais em contexto local. Atendendo aos objectivos deste trabalho, cujos resultados se esperava terem uma constituição descritiva e interpretativa, optou-se por uma metodologia quantitativa. De acordo com H. Carmo e M. Ferreira (1998 :213), a investigação descritiva origina “*estudar, compreender e explicar a situação do objecto de investigação.*”. A metodologia geral teve o seu início com a inventariação de estudos e teorias, a partir da literatura, normativos produzidos, tendo como objectivo a estruturação do suporte teórico. De referir que a reformulação para complementar ou manter a actualidade foram preocupação constante. Privilegiando uma abordagem descritiva dos fenómenos em análise, uma vez que o problema consistia em procurar compreender, em contexto, quais as aprendizagens não formais mais salientes no conjunto de alunos da ESPAM, num cenário cujos vértices estruturantes são, por um lado, a aceitação de que os alunos possuem de facto conhecimentos além dos transmitidos pelas instituições formalmente ligadas ao ensino e, por outro, a consciencialização de que há agentes locais que completam as necessidades

educativas reveladas pela comunidade. Esperava-se recolher informação que pudesse vir a ser útil à escola e à comunidade local e lançar um contributo que permitisse um melhor entendimento dos modelos de aprendizagens não formais manifestadas sob a forma de conhecimentos revelados pelos jovens.

Como local para desenvolver o estudo, recorreremos à Escola Secundária Padre António Macedo, em Vila Nova de Santo André. Face ao número de alunos que frequentava a escola, no ano lectivo 2009/2010 (cerca de 531) sentimos a necessidade de delimitar uma amostra que se ajustasse aos propósitos do projecto de investigação. Deste modo, optámos por um método de amostragem intencional, cujas características dos elementos do grupo a envolver no estudo constituíssem, à partida, garantia de informação válida, múltipla e aprofundada. Na delimitação da amostra, estabelecemos os seguintes critérios: seleccionar estudantes de várias idades, de vários anos lectivos, de diversos cursos e de diferentes sectores da comunidade.

Deste modo, deixamos de poder generalizar os dados e as conclusões obtidas, para além do contexto onde a investigação se concretizou, uma vez que se trata do estudo descritivo de uma circunstância específica. A amostra não é representativa de uma população mais vasta, relativamente à organização escolhida para o estudo. No entanto, como o principal objectivo do estudo é desenvolver uma compreensão mais profunda do fenómeno a ser estudado num determinado contexto, consideramos que a questão da generalização deixa de ser relevante.

Além disso, convém ainda referir que se trata de um estudo de carácter exploratório que nos ter permitido balizar quais os conhecimentos não formais e informais e respectiva origem. Proporcionará, também, pistas de reflexão decorrentes dos resultados provenientes dos questionários.

Na "... fase exploratória ..." (Carmo e Ferreira, 1998:124) da investigação e para construção do inquérito, decorreram conversas exploratórias com alguns alunos da ESPAM que não seriam o alvo do estudo. Utilizando como referência os objectivos desta investigação, criámos um guião baseado numa lista das informações que careciam de inquirição. Para Carmo (1998), o facto de o investigador e os inquiridos não interagirem pessoalmente é o que distingue inquérito por entrevista de inquérito por questionário. Decidimos que o inquérito mais adequado seria o inquérito por questionário.

Os dados recolhidos através da consulta bibliográfica, resultaram da consulta da Carta Educativa do Município, normativos e bibliografia diversa. Esta leitura de documentação foi efectuada de forma transversal à investigação, à medida que se tornava necessário obter informação pertinente para cada uma das fases do estudo, centrou-se na pesquisa de leitura pertinente, no estudo de alguns normativos e documentos pedagógicos elaborados pela ESPAM (Regulamento Interno, Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Educação para a Saúde, Mapa de cedência de espaços escolares, Dossiers de Coordenação de Cursos e de Projectos da escola) para complemento de informação . Relativamente aos documentos pedagógicos da escola, realizámos apenas uma leitura global, na medida em que não constituía o fulcro da nossa investigação, servindo, unicamente como documentos de confirmação dos dados.

Método

Para a recolha de dados, encetámos alguns procedimentos, como a criação de um instrumento válido e fiável (QANFI - Questionário da Aprendizagens Não Formais e Informais - validado por especialistas). A ajuda dos professores que distribuíram e recolheram o questionário foi inestimável, especialmente na interpretação do texto para alunos mais jovens.

A partir da recolha das respostas foi compilada uma base de dados em SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) com o propósito de arquivar toda a informação recolhida ou derivada .

No estudo foi utilizada uma escala nominal com as variáveis : *escola de proviniência, concelho, freguesia, local onde habita, nome do especialista com quem aprendeu e local onde aprendeu*. Foi utilizada uma Escala de Likert, com cinco opções de resposta: " nenhuns "; " poucos "; " nem muitos nem poucos "; " muitos " e " muitíssimos ", nas questões em que os jovens manifestaram o seu grau de conhecimentos em cada um dos sub-itens de cada categoria de conhecimento. Note-se que, neste caso, para tratar os dados, não é possível operar segundo as regras aritméticas, pois os valores apenas remetem para uma posição. A fidelidade da escala utilizada foi validada através do valor do coeficiente: Alpha de Cronbach (88,2%). Utilizámos uma escala de intervalos quando agrupamos os alunos por idades, pois esta é uma variável contínua.

Os níveis de conhecimento revelados tinham por base aprendizagens. Para contabilizar os episódios de aprendizagem, foram criadas novas variáveis que dependiam das já existentes.

Contexto da pesquisa

A Escola Secundária Padre António Macedo (ESPAM), em atividade desde 1983, foi a instituição onde decorreu a aplicação dos questionários e na qual os alunos estavam matriculados. A ESPAM é uma escola secundária com 3º ciclo do ensino básico e no ano lectivo de 2009- 2010, o total de alunos rondava os 531 divididos em 33 turmas: do 7º ao 9º ano, na via de ensino; do 10º ao 12º ano dos cursos científico; dos cursos de educação formação (CEF); dos cursos profissionais e do curso tecnológico de desporto. Fizeram parte da amostra 153 alunos.

Principais Resultados

A amostra

A caracterização pormenorizada e resumida da amostra encontra-se na Tabela 1 .

Tabela 1 - **Caracterização dos estudantes que compõem a amostra**

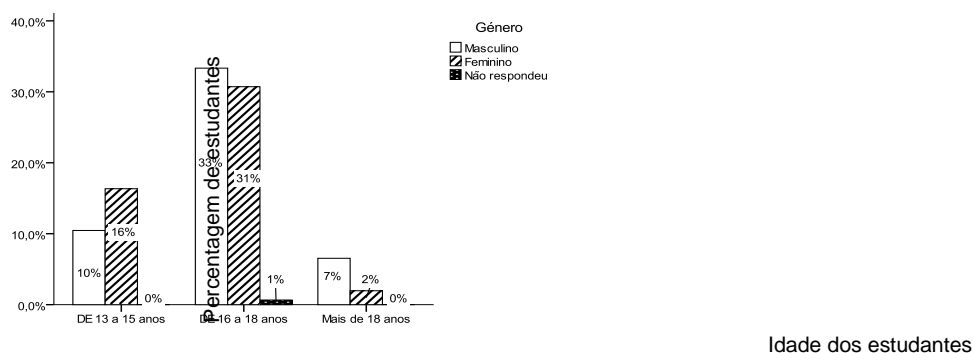
Ano de escolaridade frequentado	Género	Idade (em anos)
7º ano	14♂	Dos 13 aos 16
	27♀	
8º ano (1º ano Cursos Educação Formação tipo II)	12♂	Dos 14 aos 19
	05♀	
10º ano Cursos Gerais	28♂	Dos 16 aos 18
	30♀	
10ºano Cursos Profissionais	18♂	Dos 16 aos 20
	10♀	
	1 NR	

10º ano Curso Tecnológico	5♂ 3♀	Dos 16 aos 19
Total	153	

♂- masculino ; ♀- feminino ; NR – não respondeu

Relativamente ao género, há algum equilíbrio no que diz respeito à faixa etária, embora seja notório um número mais elevado de rapazes, a partir dos 16 anos, face às raparigas

Gráfico 1- Faixa etária face ao género dos estudantes inquiridos



Os dados apurados revelaram, por análise do

Gráfico 2 que 90%, dos estudantes que responderam a esta questão é proveniente do concelho de Santiago do Cacém.

Gráfico 2 - Distribuição dos estudantes por concelho



Quanto ao número de instituições não escolares frequentadas por estes estudantes, constatámos que 29 dos inquiridos não responderam a esta questão, o que corresponde a 19% da amostra.

Dos restantes 124 estudantes aproximadamente 41% refere ter frequentado uma ou 2 instituições (ver Tabela 2) .

Tabela 2 – Número de instituições não escolares frequentadas

Instituições	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
1	32	20,9
2	31	20,3
3	22	14,4
4	17	11,1
5	12	7,8
6	3	2,0
8	2	1,3
9	1	0,7
10	3	2,0
11	1	0,7
Não responde	29	19,0
Total	153	100,0.

Uma percentagem elevada dos estudantes (75%) afirmou ter frequentado entre 1 e 5 instituições, não escolares, ao longo do seu percurso educativo. Mesmo assim, a quantidade de estudantes que frequentaram mais de uma instituição é superior a 50%. Estes valores são elucidativos da capacidade atractiva da educação não formal. Todos os estudantes apontaram pelo menos 1 instituição não escolar frequentada.

Resultados

A **Erro! A origem da referência não foi encontrada.** sintetiza as respostas dos inquiridos em relação aos conhecimentos (aos quais esteve inevitavelmente associada uma aprendizagem) que se crêem portadores.

Tabela 3 - **Conhecimentos que os jovens indicaram ser portadores (percentagens de respostas)**

	Subáreas	Ensino Básico													
		Via ensino (7º ano)							Cursos E.F. (1ºano)						
		Z	P	H	E	Σ	ε	Ω	Z	P	H	E	Σ	ε	Ω
Saúde	1ºs Socorros	10	29	41	20	0	0	100	24	24	23	29	0	0	100
	Higiene Pessoal	0	0	15	68	17	0	100	18	6	18	29	23	6	100
	Prevenção	0	12	42	44	2	0	100	18	12	23	41	0	6	100
	Informação	0	19	54	27	0	0	100	17	12	47	18	0	6	100
	% de respostas	2	15	38	40	5	0	100	19	13	28	30	6	4	100
Arte	Pintura	5	24	46	20	5	0	100	29	24	41	6	0	0	100
	Teatro	17	27	41	15	0	0	100	41	29	24	0	6	0	100
	Dança	20	34	22	22	2	0	100	35	18	12	35	0	0	100
	Escultura	54	22	14	5	0	5	100	53	23	18	0	0	6	100
	Musicais	5	22	34	32	2	5	100	29	12	12	47	0	0	100
	% de respostas	20	26	32	19	2	2	100	38	21	21	18	1	1	100
Desporto	Futebol	7	27	29	27	10	0	100	0	12	47	29	12	0	100
	Ginástica	7	10	51	27	0	5	100	0	41	47	12	0	0	100
	Surf	42	24	24	5	5	0	100	47	12	35	6	0	0	100
	Artes Marciais	41	32	20	5	2	0	100	53	23	18	0	6	0	100
	Equitação	41	41	15	0	3	0	100	76	18	6	0	0	0	100
	Ioga	56	24	15	0	0	5	100	70	18	6	0	0	6	100
	Atletismo	17	34	27	22	0	0	100	35	24	29	6	6	0	100
	% de respostas	30	28	26	12	3	1	100	40	21	27	8	3	1	100
Profissionais	Estética Profis.	41	22	15	15	2	5	100	53	35	6	0	0	6	100
	Cabeleireiro	32	36	22	10	0	0	100	41	41	18	0	0	0	100
	Comércio Local	24	24	32	15	5	0	100	53	23	18	6	0	0	100
	Aj ^{te} de serralheiro	54	39	5	2	0	0	100	65	23	12	0	0	0	100
	Aj ^{te} de mecânico	59	34	7	0	0	0	100	59	23	12	6	0	0	100
	Aj ^{te} de electricista	51	39	10	0	0	0	100	47	6	35	12	0	0	100
	% de respostas	43	33	15	7	1	1	100	53	25	17	4	0	1	100
Cidadania	Voluntariado	10	46	34	7	3	0	100	29	41	18	12	0	0	100
	Viv. comunidade	0	5	24	51	20	0	100	0	6	35	18	35	6	100
	Ecológicos	2	12	46	34	2	3	100	35	24	23	18	0	0	100
	Cultura geral	10	22	44	17	7	0	100	23	18	47	6	6	0	100
	% de respostas	5	21	37	27	8	1	100	22	22	31	13	10	2	100
total de % de respostas		23	26	28	19	3	1	100	37	21	24	13	4	1	100

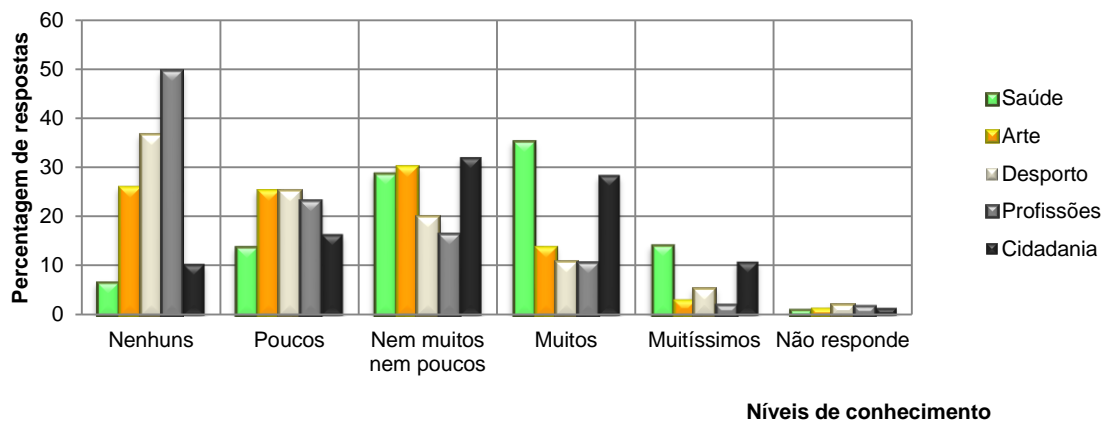
	Subáreas	Ensino Secundário																							
		Geral (10º ano)							Profissional (10º ano)							Tecnológico (10º ano)									
		N	P	±	m	M	nr	SA	N	P	±	m	M	nr	SA	N	P	±	m	M	nr	SA			
Saúde	1ºs Socorros	12	29	29	26	4	0	100	7	38	35	10	7	3	100	25	12	50	0	13	0	100			
	Higiene Pessoal	7	0	14	48	29	2	100	0	10	0	45	45	0	100	0	0	12	25	63	0	100			
	Prevenção	5	7	28	46	14	0	100	3	17	21	17	35	7	100	0	12	25	50	13	0	100			
	Informação	7	3	34	40	16	0	100	3	21	28	24	24	0	100	0	12	38	50	0	0	100			
	% de respostas	8	10	26	40	16	0	100	3	21	21	24	28	3	100	6	9	31	31	23	0	100			
Arte	Pintura	22	26	38	9	5	0	100	35	31	17	14	0	3	100	25	38	25	12	0	0	100			
	Teatro	19	33	34	9	5	0	100	31	21	31	14	0	3	100	13	25	50	12	0	0	100			
	Dança	17	24	43	9	7	0	100	14	38	31	14	0	3	100	13	38	25	12	12	0	100			
	Escultura	52	24	17	5	2	0	100	66	7	17	0	3	7	100	50	25	25	0	0	0	100			
	Musicais	12	28	34	21	5	0	100	14	21	35	24	3	3	100	12	12	38	13	25	0	100			
% de respostas	25	27	33	10	5	0	100	32	24	26	13	1	4	100	22	28	32	10	8	0	100				
Desporto	Futebol	7	26	34	16	17	0	100	14	21	21	24	17	3	100	0	0	12	38	50	0	100			
	Ginástica	7	40	34	16	3	0	100	7	48	14	14	14	3	100	12	0	63	25	0	0	100			
	Surf	53	28	9	7	3	0	100	49	10	14	17	0	10	100	63	13	12	12	0	0	100			
	Artes Marciais	59	24	3	12	2	0	100	45	24	3	7	14	7	100	25	38	25	12	0	0	100			
	Equitação	67	26	4	3	0	0	100	48	24	10	3	7	7	100	50	13	12	25	0	0	100			
	Ioga	79	10	2	0	4	5	100	62	21	3	0	7	7	100	75	25	0	0	0	0	100			
	Atletismo	17	34	36	9	2	2	100	24	24	24	7	14	7	100	13	0	12	63	12	0	100			
% de respostas	41	27	18	9	4	1	100	36	25	13	10	10	6	100	34	12	20	25	9	0	100				
Profissionais	Estética Profis.	48	26	17	7	2	0	100	48	14	10	17	4	7	100	38	50	12	0	0	0	100			
	Cabeleireiro	41	28	24	5	2	0	100	66	10	17	0	0	7	100	50	25	25	0	0	0	100			
	Comércio Local	33	22	33	9	3	0	100	31	21	21	10	3	14	100	12	38	50	0	0	0	100			
	Aj ^{te} de serralheiro	71	17	7	3	2	0	100	59	10	14	7	3	7	100	63	12	12	0	0	13	100			
	Aj ^{te} de mecânico	67	21	7	3	2	0	100	59	7	17	7	7	3	100	50	0	25	12	0	13	100			
	Aj ^{te} de electricista	62	21	8	5	2	2	100	38	3	24	14	17	4	100	50	13	25	12	0	0	100			
	% de respostas	54	22	16	6	2	0	100	50	11	17	9	6	7	100	44	23	25	4	0	4	100			
Cidadania	Voluntariado	28	15	29	24	2	2	100	28	21	27	14	3	7	100	25	0	25	12	25	13	100			
	Viv. comunidade	2	2	14	46	36	0	100	7	4	14	48	24	3	100	0	0	24	38	38	0	100			
	Ecológicos	3	19	33	38	7	0	100	17	21	38	17	0	7	100	0	25	50	13	12	0	100			
	Cultura geral	5	10	40	36	9	0	100	4	28	41	17	7	3	100	0	12	50	38	0	0	100			
	% de respostas	10	12	29	36	13	0	100	14	18	30	24	9	5	100	6	9	38	25	19	3	100			
total de % de respostas	31	21	23	17	7	1	100	30	20	20	15	10	5	100	26	17	28	18	10	1	100				

Legenda: Níveis de conhecimento, N= ' nenhuns'; P= 'poucos'; ± = ' Nem muitos nem poucos'; m= 'muitos'; M= 'muitíssimos' e nr= não respondeu SA= Soma com aproximação à unidade.

Nota: As percentagens registadas nesta tabela são baseadas nas respostas ao QANFI

O gráfico seguinte agrupa as diversas áreas de conhecimento em estudo.

Gráfico 3 – Níveis de conhecimento nas diferentes áreas que os estudantes se consideram portadores



Uma leitura deste gráfico mostrou que:

- ☐ Aproximadamente 50% dos jovens sente que não domina conhecimentos ao nível das profissões.
- ☐ Os conhecimentos relacionados com as profissões ocupam no entanto uma parcela idêntica aos desportivos e aos de saúde, no nível 'poucos', com acerca de 25% dos estudantes.
- ☐ Na marca da escala, 'nem muitos nem poucos' existem três tipos de saberes: arte, saúde e cidadania com uma fatia quase igual entre si e superior aos restantes dois, desporto e profissões.
- ☐ Os estudantes declararam deter muitos conhecimentos na área da saúde. A cidadania foi apurada em segundo na marca de escala 'muitos'.

Confrontando os dados expostos na **Erro! A origem da referência não foi encontrada.**, da página **Erro! Marcador não definido.** e do Gráfico 3, surgiram as seguintes evidências:

- ☐ as categoria de conhecimentos em que o maior número de estudantes indicou foram 'saúde' (78%) e 'cidadania' (71%):

- na área das artes 47% houve que revelaram deter conhecimentos;
- as percentagens de conhecimentos nas áreas restantes áreas foram mais baixas 'desporto' – 36% e 'específicos das profissões' – 25%

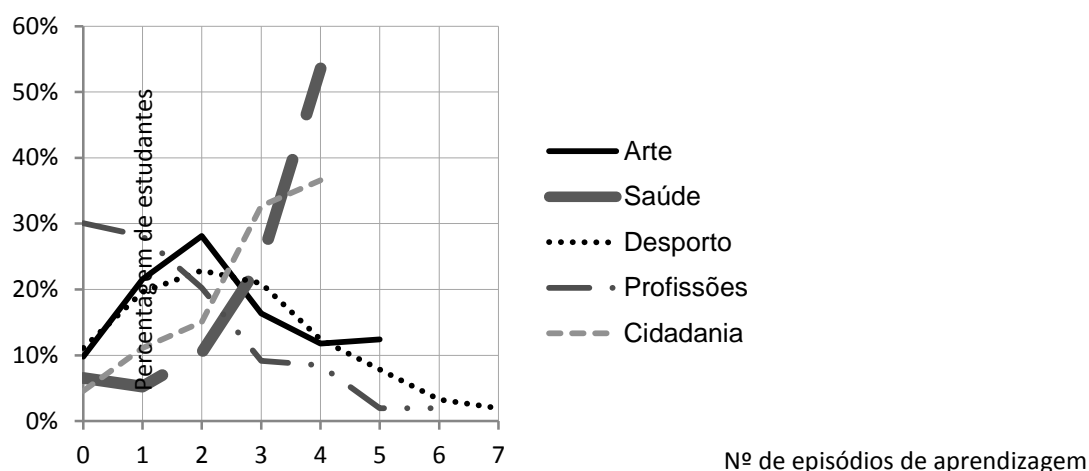
Pelo que os estudantes indicaram claramente ser detentores de conhecimentos resultantes de aprendizagens que decorreram fora da escola.

Número de episódios por área de conhecimentos

O número de episódios de aprendizagens não formais e informais associados a cada área de conhecimento é variável.

Para facilitar a percepção dos resultados desta nova abordagem aos dados recolhidos surge o Gráfico 4:

Gráfico 4 - Número de episódios de aprendizagens em cada área de conhecimentos



Os conhecimentos sobre cidadania e saúde são aqueles que têm uma maior percentagem de domínio em todas as subáreas indicadas no questionário. As linhas no Gráfico 4, referentes a estas duas áreas, destacam-se, pelo notório crescimento do número de episódios presenciados, face às outras áreas. Ou seja à medida que se observa um maior número de episódios de aprendizagem a percentagem de alunos que os refere deter é menor nas áreas do desporto, arte e profissões.

Enquanto a arte e o desporto atingiram um pico para 2 episódios de aprendizagem na cidadania e na saúde o número de episódios cresce sempre.

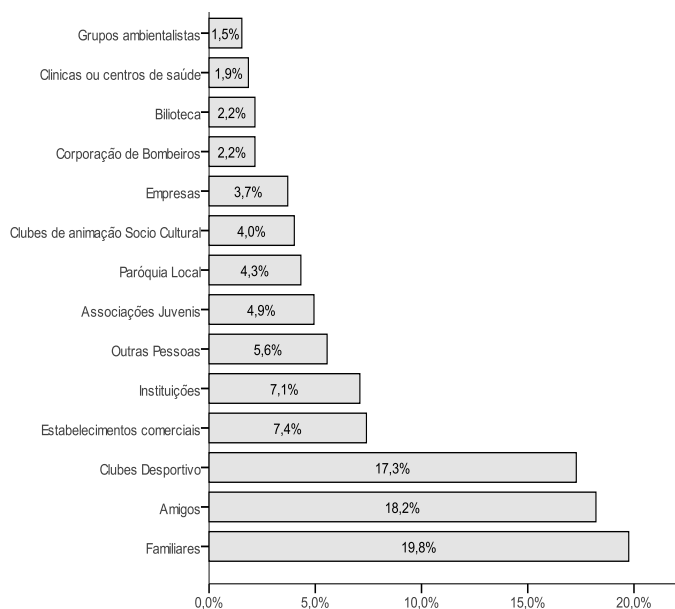
A categoria de conhecimentos onde há uma maior percentagem (30%) de estudantes que indicaram não ter usufruído de qualquer episódio de aprendizagem é a da área das profissões. A análise comparativa evidência que a ausência de conhecimentos no ramo das profissões é aproximadamente três vezes superior a qualquer uma das outras áreas.

É notório que apenas uma pequena percentagem da amostra revela não ter usufruído de aprendizagens acerca de temas como saúde (7%), cidadania (5%), arte (10%) e desporto (11%).

▮ Paradigma de organização onde aprenderam

Analisámos a tipologia do local onde as aprendizagens decorreram e o resultado encontra-se no Gráfico 5 .

Gráfico 5 - Distribuição por paradigma de instituição/local onde foram concretizadas as aprendizagens/adquiridos os conhecimentos.



As tipologias de organização mais vezes indicadas são:

- i)* as famílias com quase 20% das selecções dos estudantes;
- ii)* logo seguidas pelos amigos com 18,2%.

A componente humana reveste-se então de grande importância (43,6%, juntando a estas duas secções a opção 'Outras pessoas'), ou seja as aprendizagens informais são reconhecidas como uma mais-valia pelos jovens.

- iii)* Os clubes desportivos arrecadaram 17,3% das referências.
- iv)* Os estabelecimentos comerciais em conjunto com as empresas atingem os 11,1%.
- v)* As associações juvenis, as instituições, a biblioteca, os clubes de animação sócio cultural e os grupos ambientalistas situam-se abaixo dos 5%.

Estas estruturas organizativas transmitem conhecimentos de índole específica e distinta das anteriores, com uma componente teórica inerente e indispensável.

Conclusões e sugestões

O QANFI revelou que as aprendizagens não formais eram diversificadas e as informais ocorriam, como é sua característica, em simultâneo com as formais e as não formais de forma aleatória e esporádica.

Os conhecimentos de saúde e cidadania foram aqueles onde maior percentagem de alunos se julga conhecedor, com percentagens acima dos 70. Estamos perante um grande predomínio, sobretudo, das aprendizagens informais uma vez que as subcategorias destas áreas são aquelas em que os jovens assimilaram os conhecimentos em situações do quotidiano, nas suas experiências com outras pessoas e até os mass media. Este facto foi corroborado pelos resultados.

Na área do desporto, os ensinamentos ocupam uma fatia de 53% das selecções referidas. As aprendizagens desenvolvidas nesta área desenvolveram-se em diversos locais dentro da cidade: no Estrela de Santo André, no Clube desportivo da Borealis, no Clube de Ténis de Santo André, no Pavilhão Gimnodesportivo Galp Energia, nas instalações das escolas básica integrada e secundária, no Kalorias clube e também na Costa Azul (praias de Santo André e de São Torpes).

Os conhecimentos artísticos atingem os 18% de referências. A instituição local onde as aprendizagens sobre o teatro tiveram lugar foi o Centro de actividades Pedagógicas Alda Guerreiro, nas Produções Atlântico, Quadricultura e Sede dos Escuteiros.

As especialidades referentes às profissões com um total de referências de 25% revelam a importância que os jovens conferem a este ramo do conhecimento. As profissões alvo da procura de conhecimento por parte dos estudantes que responderam à questão foram: restauração (10,6%), cabeleireiro (4,5%) e, com 1,5% cada uma, foram também mencionadas as profissões de mecânica automóvel, electricista, comerciante, socorrista, fotografo e serralheiro. As aprendizagens neste sector aconteceram em espaços diversos e próprios. Existe também uma pequena percentagem (abaixo dos 3%) de respostas que enquadrámos como sendo reveladoras de conhecimentos religiosos e de cidadania, promovidos pelo agrupamento de escuteiros e pela paróquia local.

A família, amigos, clubes desportivos, empresas e estabelecimentos comerciais são os mais referidos como locais onde decorreram as aprendizagens.

Súmula

A Lei de Bases do Sistema Educativo (*Lei nº. 46/86 de 14 de Outubro*), ainda em vigor, aponta para um paradigma pedagógico que elege a escola multidimensional. É uma escola que reconhece o aluno como ser humano em constante aperfeiçoamento no que respeita a sua autonomia e ao seu dever social. Esta lei estabelece o panorama geral do sistema educativo. Afirma que todos os portugueses têm direito à educação e cultura e que o estado é responsável pela democratização do ensino garantindo igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares.

A escola nem sempre existiu, mas foi adoptada como paradigma da acção educativa de tal forma que há quase um sinónimo entre educação e escolarização. As actuais políticas educativas planeiam uma escola, como lugar estratégico de decisão curricular. A escola será um espaço de transformações organizativas e operacionais que permitam melhorar e adequar o sistema educativo às exigências com que hoje se depara, sobretudo em relação às comunidades onde se insere. A palavra autonomia surge no

contexto educacional e, é como um comprovativo de uma vontade de seguir uma orientação descentralizadora.

Pretendem, assim, atribuir-se à escola e aos professores funções que se desviam do simples cumprimento daquilo que é determinado a nível nacional, abrindo possibilidades de organizar o currículo de acordo com cada contexto, de forma a harmonizar-se com as situações reais. Tal processo implica que se recrutem os agentes e os recursos locais, envolvendo as escolas e os seus actores na procura de caminhos que respondam às necessidades e aos desejos das populações, ao mesmo tempo que melhora a eficácia do ponto de vista económico e valoriza os saberes existentes na comunidade.

Um dos compromissos da educação é criar padrões sociais de referências comuns que permitam utilizar as diversas culturas nas mais variadas circunstâncias com a finalidade de ampliar o ser humano na sua dimensão social.

Nesta amostra dos jovens de Vila Nova de Santo André, os conhecimentos ou saberes foram adquiridos em torno da procura de conhecimentos, ocupação dos tempos livres e estar com os amigos, numa nítida procura de convivialidade e inserção social. Uma demanda pelo bem-estar dentro da comunidade e aumento do sentido de pertença. O QANFI revelou aprendizagens não formais e informais a ocorrerem em simultâneo com percentagens idênticas para ambos os géneros.

Com as aprendizagens não formais detectadas, damo-nos conta do ensino:

- i) Desporto, em clubes desportivos (diversas modalidades: futebol, basquetebol, judo, patinagem, surf, atletismo, equitação e ginástica
- ii) Artes (dança, teatro e música
- iii) Profissões (restauração, cabeleireiro, comercio, electricista, serralharia e até bombeiros).

De mais ambígua localização, no espaço e no tempo dada, a sua natureza aleatória e não programada, de encontro com o definido anteriormente por (Ghanem & Trilla, 2008), (Gohn, 2006) e (Libâneo, 1998), as aprendizagens informais são referidas pelos jovens que não mencionam um local específico onde adquiriram conhecimentos de

cidadania ou os listados no QANFI da área da saúde ou ainda alguns dos adicionados, como 'tomar conta de crianças'. Uma análise mais detalhada revelou que uma percentagem significativa (44%) destes jovens considera ter aprendido com a família, amigos ou outras pessoas. A componente humana reveste-se de suma importância no seu processo de aprendizagem.

Reconhecemos que, no âmbito não formal e informal, os jovens se crêem portadores de conhecimentos diversos e revelam as fontes de ensinamento como sendo instituições diferentes da escola, remetendo para a existência na comunidade de instituições/organizações que se dedicam ao ensino organizado e vinculativo.

Estas organizações procuram dar resposta às necessidades da comunidade envolvente, pois só assim garantirão a sua subsistência. Nesta aptidão propiciam um contributo educativo indispensável à socialização e integração dos indivíduos que as frequentam. Sendo Vila Nova de Santo André uma cidade tão recente, com tantas pessoas oriundas, de tão diversas realidades este é um contributo indispensável para a manutenção da estabilidade e integração da população. Há sem dúvida um tecido local capaz de proporcionar aprendizagens, que não se encontram disponíveis na escola, aos jovens e à população em geral. As aprendizagens não formais decorrem de forma planificada e há um comprometimento de parte a parte (entre as instituições locais e os seus utilizadores), de regras e processos de funcionamento que permite o fluir do conhecimento. Também as aprendizagens informais estão presentes no conjunto de jovens, como é típico deste tipo de aprendizagens elas decorreram aleatoriamente sem um plano estabelecido e sem um espaço para elas destinado. A referência a aprendizagens relativas à obtenção de valores e formas de estar, no rasto das teorias Ganem, Trilla, Libâneo e Cavaco, que decorreram no meio familiar ou com os amigos é reveladora da presença de aprendizagens informais.

Apesar de o motivo, para a procura das aprendizagens, 'Ocupação de tempos livres' ser o mais referido pelos jovens, o seu impacto fica esbatido ao confrontá-lo com um conjunto que associa 'Aperfeiçoar ou relembrar conhecimentos' e 'Manter-se actualizado' e que, seguramente, alude à procura de conhecimentos por parte dos jovens. Com este 'novo' motivo, a razão que prevalece sobre todas as outras e que levaram os estudantes a procurar as aprendizagens não formais e informais é, sem dúvida, a sede de conhecimento, não disponibilizado nas escolas.

A escola é uma forma de educação, mas não é a única. A escola é um momento do processo educacional que deve procurar entender a interacção entre todos os factores educacionais que actuam sobre os indivíduos. Os efeitos produzidos pela escola não são independentes dos factores não escolares pois estes reforçam ou contradizem a acção escolar e a escola, enquanto instituição, não se adequa a todas as necessidades uma vez que impõe limites conhecidos.

Mas não só a escola e o município têm um papel a desempenhar na educação dos cidadãos, a cidade como entidade sociológica com uma cultura e um modo próprio de estar e relacionar-se com os outros, tem uma influência profunda na educação dos indivíduos. *"...a cidade tem um impacto enorme na educação e formação dos seus habitantes e sobrepõe-se à escola como um espaço educativo alternativo..."* (Fernandes, 2005: 198).

Não só os normativos, que apelam ao uso de cooperação entre as várias organizações fornecem pistas facilitadoras da promoção de parcerias, há outros documentos que poderão ser utilizados. O Currículo do Ensino Básico permite uma abertura na selecção e organização dos conteúdos trabalhados nas escolas. Permite, também, à comunidade fazer parte integrante das opções a levar em linha de conta no processo de selecção e organização. O Projecto Educativo, defendido por autores como Rui Canário, como instrumento para a planificação e organização do sistema educativo local, pode conceder ao ensino a ligação com a realidade envolvente.

A escola, enquanto organização, reflecte os aspectos de resistência à mudança e confirmando a teoria de Ferreira (1996), existem desafios que se colocam à concretização de parcerias da escola com outras instituições como a adaptação dos actores intervenientes, das instituições locais e dos modelos de gestão escolar.

A criação de parcerias passará inevitavelmente pela elaboração de projectos conjuntos entre as diversas instituições sediadas em VNSA e a ESPAM. Essas parcerias poderiam ser parte integrante, de acordo com a teoria de Maria Beatriz Canário (1998), de um Projecto Educativo Local, que em Portugal é substituído pela Carta Educativa Local. Não será possível, no entanto pôr o processo em marcha se não houver lugar a uma motivação prévia e até algum *empowerment* dos intervenientes responsáveis. Além disso as equipas de trabalho devem incluir membros de todos os parceiros do projecto.

Nestas condições, ensaiámos, então, a enumeração de algumas sugestões de parcerias possíveis de estabelecer entre a ESPAM e outras instituições locais.

- i) Criar um projecto, em parceria com a Junta de Freguesia, a Associação de Pais e Encarregados de Educação, a Reserva Natural da Lagoa de Santo André e da Sancha, a Quinta Pedagógica do Monte do Paio e o Badoça Safari Park. O projecto poderia ter como base um programa de defesa e recuperação do meio ambiente natural, urbano, cultural e histórico e poderia ser subdividido em fases:
- ii) Desenvolver, em parceria com as associações culturais (AJAGATO, Projecto Quadricultura e Biblioteca), desportivas e recreativas (Estrela de Santo André, Pavilhão Gimnodesportivo Galp Energia, Clube Desportivo da Borealis, Clube de Ténis e Centro Equestre), e em colaboração com a Junta de Freguesia, um programa de ocupação de tempos livres a partir do final do horário lectivo diário, que visasse o desenvolvimento global das capacidades dos jovens, estimulasse a sua iniciativa e tolerância, fomentasse o gosto pelo desporto, descobrisse e valorizasse a cultura local e respondesse à necessidade de diálogo com os adultos.
- iii) Estabelecer um protocolo com o Hospital do Litoral Alentejano ou o Centro de Saúde e algumas das indústrias, ligeiras ou pesadas com o intuito de dinamizar formação aos alunos na área do socorrismo e segurança em locais de trabalho ou estudo (laboratórios, oficinas, cozinhas). Esta formação poderia ser integrada na componente curricular '*Formação Cívica*', no ensino básico, ou '*Área de Projecto*' para os alunos do 12º ano e para os restantes seria actividade extra-curricular.
- iv) Convidar os pais de alunos, pois são os principais interessados numa boa educação para seus filhos. O simples envolvimento nas actividades escolares, pode ir um pouco mais longe se forem solicitados como voluntários para actividades da escola (por exemplo falar da sua profissão), tornarem-se voluntários na procura de parceiros na comunidade (local de trabalho ou de lazer) ou colaboração nas actividades descritas em *ii*);

- iii)* Estabelecer um protocolo com o Campus Universitário de Santo André. Os Professores e estudantes do ensino superior poderiam colaborar com o Conselho de Escola na elaboração das linhas guia dos projectos de parceria.

Para acompanhar o desenrolar dos projectos de parcerias, seria conveniente criar um mapa de acompanhamento para organizar e reformular caso necessário e no final avaliar os projectos. Deveriam constar no mapa diversas informações, o parceiro, as actividades realizadas, o calendário, alunos envolvidos, responsáveis, recursos utilizados, resultado, benefícios para a educação dos envolvidos e benefícios para a comunidade local.

Agradecimentos

Escola Secundária Padre António Macedo.

Referências bibliográficas

Cacém, C. M. (2008). *Carta Educativa Do Município De Santiago Do Cacém (versão provisória)*. Santiago do Cacém: Câmara Municipal de Santiago do Cacém.

Canário, M. B. (s.d.). *Construir o projecto educativo local: Relato de uma experiência*. Obtido em 28 de Setembro de 2010, de Centro de Referência em Educação Mário Covas: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação – Guia para auto – aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Costa, A. F. (1999). "Ensino secundário e profissionalidade:alguns apontamentos sobre dinâmicas sociais contemporâneas", in *Ciclo de Conferências - comunicações (O ensino secundário em debate)*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 55-61.

Fernandes, A. S. (2005). "Contextos da intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses", in A. S. João Formosinho, *Administração da Educação - Lógicas Burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa, 193-223.

Ferreira, J. C. (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Alfragide: Macgraw-Hill de Portugal. .

Ghanem, E., & Trilla, J. (2008). *Educação formal e não-formal*. (S. Molina, & Ó. Curros, Trads.) São Paulo: Summus Editorial.

Gohn, M. d. (Março de 2006). *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval.pol.públ.Educ*. Obtido em 27 de 05 de 2009, de The Scientific Electronic Library Online: <http://www.scielo.br/>

Gomes, R. (1996). "Teses para uma agenda de estudo da escola" in J. Barroso, *O estudo da escola*.Porto: Porto Editora, 87-108.

Libâneo, J. C. (1998). *Pedagogia e pedagogos, para que?* São Paulo: Cortez Editora.

Webliografia

www.santoandre.p. (s.d.). Obtido em 17 de Abril de 2010, de Junta de Freguesia de Santo André: <http://www.santoandre.pt/>

Normativos

Decreto–Lei nº46/1986 de 14 de Outubro. (1986). *Diário da Republica*.

Perguntar para quê? As perguntas dos educadores e o pensamento autónomo das crianças

Cidália Nunes - Agrupamento de Escola de Vila Nova de Milfontes, Odemira
cidaliaedu@gmail.com

Maria Assunção Folque - Universidade de Évora
maf@uevora.pt

O estudo pretendeu explorar os contributos da utilização de perguntas em situações dialógicas de grande grupo, nas aprendizagens das crianças. Esta problemática enquadra-se num quadro teórico da "psicologia sociocultural" através de autores como Vygotsky, Bruner, Wells, Mercer, segundo os quais a interação é crucial para desenvolvimento e aprendizagem.

Utilizaram-se dados de outra investigação (Folque, 2012) e recorreu-se à análise estatística para complementar a análise descritiva e interpretativa.

Os resultados indicam que a qualidade das perguntas continha não só um aspeto cognitivo mas também um aspeto social em que a relação de poder entre adulto-criança interfere ativamente na possibilidade de pensamento partilhado sustentado e na construção autónoma deste pensamento.

Da análise dos resultados, pretendeu-se retirar indicadores que permitam compreender como o uso de situações dialógicas de grande grupo, assumindo a comunicação interativa como fundamental, nomeadamente como a utilização de perguntas abertas por parte do adulto, é potenciador do desenvolvimento do pensamento autónomo da criança.

Palavras-chave: Interações; Pensamento autónomo; Perguntas; Pré-escolar.

Introdução

Ao procurar aprofundar o papel da escola no sentido de responder aos desafios do mundo moderno, muitos são os autores que chamam a atenção para que a escola se deve concentrar em ajudar as crianças a resolver problemas e a pensar de modo autónomo, em diálogo com diferentes pontos de vista. Neste contexto, realça-se a importância das interações em contexto da sala de aula e o seu impacto na aprendizagem das crianças.

A base teórica que sustentou a investigação recorreu a concepções da área das ciências da educação e da teoria sociocultural, baseando-se nos trabalhos de Vygotsky (1991) e seus seguidores que entendem o desenvolvimento humano como um processo marcadamente cultural mediado pela utilização de artefactos ou ferramentas culturais que modificam a consciência individual e a forma como agimos no mundo. Vários autores, nomeadamente Bruner, (1996), Nisa (1996), Wells (1999), Mercer e Littleton (2007), Mercer e Hodgkinson (2008), Wells e Ball (2008), Siraj-Blatchford et al. (2002, 2008), acentuaram que a interação comunicativa, a partilha e a troca de experiências, de ideias e questões acerca do mundo e da vida, permitem avançar o desenvolvimento psicológico e social de quem aprende, e colocam o enfoque no potencial da comunicação como motor do conhecimento e do envolvimento em percursos de pesquisa. Claxton (1999), refere que através das interações os adultos modelam formas de pensar e de aprender, assim como comunicam as suas expectativas e olhares acerca dos aprendizes. As crianças e adultos partilham e negociam significados quando pensam em conjunto (Siraj-Blatchford et al., 2002). À medida que as crianças vão participando nos discursos socioculturais, elas vão desenvolvendo teorias sobre si próprias como aprendizes, assim como disposições para a aprendizagem (Carr e Claxton, 2002).

Este novo enfoque numa pedagogia dialógica centrada na partilha de significados rica surge após vários estudos sobre as interações em contexto escolar que vieram revelar a falta de qualidade dos mesmos, chegando à conclusão que os professores utilizam excessivamente (entre 92 a 95%) as perguntas fechadas (em detrimento de perguntas abertas) para relembrar a informação, testar conhecimentos ou, então, usam-nas como estratégias de controlo ou declarações retóricas (Wood e Wood, 1983; Galton et al., 1999; Siraj-Blatchford e Manni, 2008). A análise realizada, no seguimento do estudo REPEY por Siraj-Blatchford e Manni (2008), de 5.808 perguntas ao longo de

400 horas de observação, chega à conclusão de que só 5,5% eram perguntas de resposta aberta que proporcionam maior incentivo para racionar, permitir a tentativa erro e contêm potencial para uma partilha sustentada de pensamento. Cazden (2001) caracteriza as interações adulto-criança que ocorrem tipicamente em sala de aula como uma sequência de diálogo utilizado pelos professores/educadores, à qual designou de IRF: Iniciação - Resposta - Feedback. Neste diálogo, o professor/educador inicia a conversa geralmente com uma pergunta, a criança responde, o educador reforça a resposta dada fazendo um comentário, acrescentando algo, dando feedback. Cazden demonstrou como as interações compostas por esta tríade IRF tanto podem ser usadas para promover a aprendizagem como podem inibi-la. Nas trocas deste tipo a resposta dos alunos é espartilhada entre uma pergunta do professor e uma avaliação. As perguntas não são feitas para saber algo mas sim para saber se o aluno sabe - Pergunta exame. Este facto diminui a vontade de participação dos alunos e a sua capacidade de elaboração. A avaliação fecha as trocas de interação impedindo assim a exploração de avenidas de pensamento iniciadas pelos alunos.

O estudo

Sustentados no que anteriormente se referiu, definiu-se como objetivo para esta investigação conhecer e analisar o tipo de perguntas que as educadoras fazem às crianças em situações dialógicas de grande grupo. Este estudo surge no contexto de um estudo mais alargado (Folque, 2012) de duas salas de Jardim de Infância que utilizam o modelo do Movimento da Escola Moderna e que procurou ver como é que as crianças aprenderam a aprender neste contexto sócio-cultural. Pretendeu-se aprofundar as interações de qualidade como suporte das aprendizagens, nomeadamente as interações dialógicas em grande grupo, dando particular atenção às perguntas que os educadores fazem.

Questões de Investigação

- Quais os tipos de perguntas que as educadoras fazem às crianças, em situações dialógicas de grande grupo?
- Será que essas perguntas promovem o pensamento autónomo da criança?

- De que forma os contextos socioculturais das conversas em grande grupo determinam o tipo de perguntas?
 - Existem diferenças entre o tipo de perguntas das educadoras da Magnólia e da Amoreira?
 - Existem diferenças entre o tipo de perguntas que as educadoras fazem nas diversas atividades dialógicas de grande grupo? (Comunicações, Reuniões de Conselho de segunda-feira e Reuniões de Conselho de sexta-feira).
- Que tipo de evolução se observa no tipo de perguntas feitas no princípio e no final do ano letivo?

Metodologia

O estudo de base no qual este se insere (Folque, 2012) é um estudo de caso de cariz etnográfico desenvolvido ao longo de um ano lectivo em duas salas de educação Pré-escolar organizadas de acordo com o modelo do MEM, identificadas com os nomes de Magnólia e Amoreira (meio urbano e meio industrial/rural). Este estudo utilizou diversas metodologias de recolha de dados: observação participante, vídeos de situações de grande grupo (Conselhos e Comunicações), entrevistas aos adultos, entrevistas às crianças e análise de instrumentos, materiais e produtos. Nesta apresentação, reportamo-nos apenas à análise das transcrições dos vídeos, não deixando no entanto de fazer uso da análise global feita por Folque (2012) no sentido de uma melhor compreensão dos mesmos dados.

Assim, na análise dos dados aqui apresentados, foram usados uma combinação de atributos pertencentes ao método quantitativo e qualitativo com o objetivo de complementaridade, sustentando-se e reforçando-se um ao outro, tendo como propósito refletir sobre as práticas pedagógicas de duas educadoras, analisando o contexto sociocultural em que ocorrem as interações.

Foram analisados doze momentos de situações dialógicas de grande grupo: os Conselhos de 2ª feira (planeamento da semana), os conselhos de 6ª feira (avaliação da semana) e os Tempos de Comunicações. Num total de doze transcrições dos vídeos, analisaram-se duas transcrições sendo duas de cada atividade em cada sala, no 1º e 3º trimestre do ano. Assim temos: Comunicação 1 e 2 Amoreira e Comunicação 1 e 2 Magnólia; Conselho de 2ª feira 1 e 2 Amoreira, e Conselho de 2ª

feira 1 e 2 Magnólia; Conselho de 6ª feira 1 e 2 Amoreira, e Conselho de 6ª feira 1 e 2 Magnólia.

Análise dos dados

Focalizamo-nos nas perguntas efetuadas pelo adulto, uma vez que é este o responsável e o principal moderador e impulsionador dos discursos/diálogos do grande grupo. Fez-se uma leitura e análise geral das doze transcrições, classificando as perguntas efetuadas pelas educadoras de perguntas abertas e perguntas fechadas.

Ao tentar categorizar as perguntas das transcrições do nosso estudo, adaptando-as a partir do estudo de Siraj-Blatchford e Manni (2008) à nossa realidade estudada, as perguntas foram agrupadas em categorias e subcategorias, mas a análise não respondia em pleno ao estudo aqui pretendido porque dentro das perguntas abertas cabia todo o leque de respostas, desde amplamente abertas até às respostas de duas ou três hipóteses de resposta, tornando-se difícil observar as completamente abertas, que são as que induzem ao pensamento da criança e eram sobretudo essas que nos interessavam para este estudo. Nesta grelha, também se observavam perguntas em que o adulto dava uma ordem ou chamava a atenção da criança para lembrar regras estabelecidas e ainda para transitar de uma atividade para outra, que de facto as investigadoras categorizaram como Pseudo-perguntas, tal como no presente estudo, pois na realidade muitas não eram perguntas que merecessem resposta por parte da criança, ou a levasse ao pensamento. No decorrer da análise sentiu-se a necessidade de levar a cabo uma categorização mais fina no sentido de perceber não apenas a abrangência das perguntas mas também a questão do poder inerente aos atos interrogativos - Quem sabe a resposta? Este aspeto foi considerado relevante no sentido em que podem haver perguntas abertas mas que pelo facto de apenas o adulto ter informação para responder, esta levava a que as crianças não pensassem por si mas procurassem adivinhar o que estava na mente do adulto, não promovendo verdadeiramente o pensamento da criança de forma autónoma.

Assim, criou-se uma nova grelha (quadro 1) que nos permitisse separar os parâmetros de análise, permitindo realizar uma análise mais aprofundada e pormenorizada de cada pergunta ao mesmo tempo.

<p>Abrangência resposta: 1 – Apenas uma resposta é aceitável 2 – Duas ou três respostas aceitáveis V – Várias respostas possíveis</p> <p>Quem sabe a resposta? (relações de poder) EC - Educadora e criança sabem a resposta (relembrar) E - Educadora sabe a resposta (espera que a criança diga o que vai na cabeça da educadora) C - Educadora não sabe e pede à criança que lhe diga (pergunta genuína) CEN – Criança e educadora não sabem a resposta</p> <p>Pseudo-perguntas: CD – pergunta confirmação/declaração O – pergunta ordem R – pergunta regra</p>

Quadro 1 – Categorização das perguntas

Durante o processo de codificação, houve ainda necessidade de criar algumas regras de codificação, uma vez nem sempre as perguntas permitiam uma análise clara, pois por vezes a um ato interrogativo da educadora, correspondiam várias perguntas, uma das quais alterava o sentido final da totalidade, pedindo uma só resposta e/ou não se obtinham as respostas às várias perguntas efetuadas no mesmo ato interrogativo, assim, codificamos:

a) Ato interrogativo congruente

Quando o adulto faz várias perguntas no mesmo acto de fala, procurámos analisar a totalidade do ato interrogativo como se de uma pergunta se tratasse.

Educadora – (afasta a caixa do alcance do Diogo) olha e o que é que nós vamos fazer? Então e o que é que nós...Oh Gonçalo! O pá, falarmos todos ao mesmo tempo é que não dá. O que e que nós vamos fazer com os caracóis (...) e com as maria-cafés? (Conselho de 2ª feira Magnólia 2 – 3º trimestre).

b) Ato interrogativo incongruente

No caso das perguntas no mesmo ato interrogativo serem de natureza diferente analisámos o sentido final.

Educadora – Mas o que é que vocês acham disto? [aponta para a notícia do jornal] Acham isto bem? (Comunicação Magnólia 2 – 3º trimestre).

Educadora – Para saber o quê? Que as pessoas se zangam e que isto é mau? Não é?

Assim, uma pergunta muito abrangente seguida de uma pergunta Declarativa/Confirmativa foi codificada como fechada, pois considerámos que a resposta era dirigida pela educadora.

Finalmente, para tratamento dos dados, procedeu-se à elaboração de uma base de dados que nos permitiu tratar estatisticamente no programa SPSS os dados a analisar.

Verificou-se a fiabilidade da codificação inter-juízes obtidas por dois sujeitos diferentes procedendo-se à análise estatística aplicando-se o Teste Cronbach's Alpha. Como pode observar-se no Quadro 2, em todas as variáveis demonstrou-se, nessas condições, um grau de fiabilidade aceitável, admitindo um limiar de fiabilidade de 70%.

Variável	Cronbach's Alpha
Abrangência	87%
Poder	88%
Pseudo-perguntas	91%

Quadro 2 – Teste de fiabilidade

Resultados

Análise da abrangência das perguntas

Para responder ao objetivo central deste estudo, o qual visava conhecer os tipos de perguntas que as educadoras faziam em situações dialógicas de grande grupo, analisamos a abrangência das perguntas na sua totalidade e por sala.

Assim, e tal como se pode observar no Quadro 3, verificamos que num universo de 1043 perguntas, a maioria das perguntas eram de resposta fechada (70%), ou seja, permitiam 'Apenas uma' resposta, enquanto que 20% da totalidade das perguntas efetuadas pelas educadoras foram perguntas totalmente abertas, ou seja, perguntas que permitiam 'Várias' respostas e ainda 10% de perguntas de 'Duas ou três respostas'.

			Sala		Total
			Amoreira	Magnólia	
Abrangência	Apenas uma	Frequência	540	191	731
		% por sala	74%	62%	70%
	Duas ou três	Frequência	69	33	102
		% por sala	9%	11%	10%
	Várias	Frequência	125	85	210
		% por sala	17%	28%	20%
Total		Frequência	734	309	1043
		% por sala	100%	100%	100%

Quadro 3 – Tipo de perguntas por Sala

Procurando caracterizar cada sala de forma independente, poder-se-á verificar que a Magnólia, num universo de 309 perguntas, 28% eram perguntas totalmente abertas e 62% perguntas fechadas; por outro lado, na Amoreira num total de 734 perguntas, 17% eram perguntas totalmente abertas e 74% de perguntas fechadas.

Para verificar se existiam diferenças significativas entre o tipo de perguntas efetuadas da educadora da Amoreira e da educadora da Magnólia, utilizou-se o Teste do Qui-quadrado² que permite dizer se existem diferenças estatisticamente significativas (utilizaremos o mesmo teste para as análises subsequentes). O resultado do teste ($p = 0,000$), afasta a hipótese de independência e demonstrou que existia uma associação/dependência muito significativa entre as variáveis utilizadas, ou seja, os resultados obtidos em cada sala dependem muito significativamente da sala/educadora onde são obtidos sendo por isso diferentes, o que leva ainda a poder dizer que em situações pedagógicas similares os resultados a obter serão sensivelmente análogos.

Para responder a outra das questões deste estudo, a qual visava pesquisar a existência de eventuais diferenças entre o tipo de perguntas efetuadas nas três atividades dialógicas de grande grupo, fez-se a análise da abrangência das perguntas de cada atividade e poder-se-á dizer que se observaram diferenças, mas estatisticamente essas diferenças não foram significativas ($p = 0,225$).

No entanto, tentou-se compreender a existência de eventuais diferenças entre o tipo de perguntas efetuadas por cada uma das educadoras nas três atividades dialógicas de grande grupo.

² $P < 0,05$ – significativo
 $P < 0,001$ – muito significativo

Assim, e tal como se pode verificar no Quadro 3, poder-se-á observar que as duas educadoras efetuaram mais perguntas abertas (várias respostas possíveis) nas Reuniões de Conselho de sexta-feira, sendo 32% para a educadora da Magnólia e 20% para a educadora da Amoreira.

Sala			Abrangência			Total
			Apenas uma	Duas ou três	Várias	
Amoreira	Atividade	Comunicações	104	18	27	149
			70%	12%	18%	100%
		Conselho 2ª feira	309	35	63	407
		76%	9%	16%	100%	
	Conselho 6ª feira	127	16	35	178	
		71%	9%	20%	100%	
Total			540	69	125	734
			74%	9%	17%	100%
Magnólia	Atividade	Comunicações	64	10	25	99
			65%	10%	25%	100%
		Conselho 2ª feira	68	16	29	113
		60%	14%	26%	100%	
	Conselho 6ª feira	59	7	31	97	
		61%	7%	32%	100%	
Total			191	33	85	309
			62%	11%	28%	100%

Quadro 3 – Tipo de perguntas por Atividade e por Sala

Assim, poder-se-á inferir que as Reuniões de Conselho de sexta-feira poderiam ser os momentos mais favoráveis ao pensamento autónomo da criança, uma vez que se observou o maior número de perguntas com várias respostas possíveis.

Curiosamente, pode verificar-se que a educadora da Amoreira efetuou mais perguntas fechadas (apenas uma resposta aceitável) nas reuniões de Conselho de segunda-feira (76%) enquanto que a educadora da Magnólia poder-se-á verificar-se que foi no momento das Comunicações (65%). Poder-se-á explicar este resultado, pelo facto referido por Folque (2012) em que nas duas salas, a organização e as regras para participar nos Conselhos e no tempo das Comunicações diferirem.

O conselho de 2ª feira de manhã na Amoreira era prolongado e dedicava grande parte do tempo a conversas baseadas nas experiências das crianças em casa. Neste contexto as perguntas da educadora procuravam na sua maioria solicitar informação e clarificar as mensagens que as crianças procuravam partilhar com o grupo, mesmo que depois se seguissem momentos de questionamento e pensamento partilhado mais abertos.

Na Magnólia o tempo de Comunicações era um tempo muito mais dirigido pela educadora que procurava que as crianças explicassem o que tinham feito e como – processo de relembrar informação, e não de pensar sobre; por outro lado na Amoreira esta atividade incluía uma parte significativa de avaliação crítica onde se convidavam as crianças para pensar acerca do que era apresentado, dando a sua opinião e dando sugestões para melhorar.

A Reunião de Conselho de sexta-feira onde se procede à avaliação da semana e discussão de comportamentos e atitudes (leitura do Diário – Gostei, Não Gostei), poderá ser um momento privilegiado para a formulação de perguntas abertas (várias respostas possíveis), promovendo a troca de pontos de vista, a tomada de decisões baseada em raciocínios, ou seja, o pensamento. Também aqui a avaliação da semana poderá ser um momento para pensar e não apenas para recordar.

Para responder à última questão deste estudo, a qual visava pesquisar a existência de eventual evolução entre o tipo de perguntas das educadoras no início e o final do ano, analisamos a 'abrangência' das perguntas no início e no final do ano.

Assim, e tal como no Quadro 4, pode observar-se que ocorreu um decréscimo nas perguntas do início do ano para o final do ano (54% para 47%), no entanto o número de perguntas abertas (várias respostas), aumentou (45% para 55%) e o número de perguntas fechadas (uma só resposta) diminuiu (55% para 45%).

			Abrangência			Total
			Apenas uma	Duas ou três	Várias	
Momento	Início	Frequência	399	65	94	558
		% por momento	72%	12%	16%	100%
		% abrangência por	55%	64%	45%	54%
	Final	Frequência	332	37	116	485
		% por momento	69%	8%	24%	100%
		% abrangência por	45%	36%	55%	47%

Quadro 4 – Tipo de perguntas no início e no final do ano

O resultado do teste ($p = 0,004$) mostrou que poderá aceitar-se a hipótese de não independência embora com uma menor significância, podendo portanto dizer-se que são significativamente diferentes os resultados obtidos em função do início e do final do ano.

Poder-se-á inferir que apesar das duas educadoras terem efetuado menos perguntas no final do ano, o número de perguntas abertas aumentou, isto é, as perguntas que promovem o pensamento autónomo da criança, pois como temos vindo a salientar, a qualidade – ‘boas’ perguntas, pareceu fundamental e não a quantidade de perguntas. Poder-se-á inferir então que as interações dialógicas de grande grupo no final do ano seriam mais estimulantes e participativas.

O poder inerente aos atos interrogativos

Tentando responder a um dos objetivos do presente estudo que se pretendia perceber se as crianças tinham agência, no sentido de dispor de autonomia e poder, bem como compreender como este era partilhado na sala, tal como se pode verificar no Quadro 5, as crianças, globalmente, tinham bastante poder pois poder-se-á verificar que as crianças sabiam responder a muitas perguntas – 95% (59% isoladamente e 36% em conjunto com a educadora).

			Sala		Total
			Amoreira F=734	Magnólia F=309	
Poder	Criança	Frequência	441	169	610
		% poder	72%	28%	100%
		% por sala	60%	55%	59%
	Educadora	Frequência	25	25	50
		% poder	50%	50%	100%
		% sala	3%	8%	5%
	Educadora e criança	Frequência	265	109	374
		% poder	71%	29%	100%
		% sala	36%	35%	36%
	Nem educadora nem criança	Frequência	3	6	9
		% poder	33%	67%	100%
		% sala	,4%	1,9%	,9%

Quadro 5 – Quem sabe a resposta (poder) por Sala

Poder-se-á verificar também que as crianças da sala da Amoreira, sabiam responder a mais perguntas do que as crianças da sala da Magnólia, ou seja, poder-se-á inferir que as crianças da sala da Amoreira detinham mais poder em relação às crianças da Magnólia.

O resultado do teste ($p = 0,001$) mostrou que pode aceitar-se a hipótese de não independência nos resultados por sala, com uma suficiente significância. Ou seja, existe associação com significado, entre os resultados obtidos para o poder, nas duas salas, que são por isso diferentes em função de cada uma delas e não fruto de qualquer acaso, o que levou ainda a inferir que em situações pedagógicas similares, os resultados a obter seriam sensivelmente análogos.

Contudo, como referimos na análise do tipo de perguntas, a educadora da Magnólia era a que fazia perguntas mais abertas, no entanto pela análise de quem tem poder, as crianças desta sala parecem ter menos poder que a as crianças da sala da Amoreira, parecendo-nos uma contradição. Esta contradição, explica-se pelo facto da educadora da Magnólia fazer perguntas abertas, mas por vezes não aceitar as respostas das crianças, levando-as a responder ao que ela queria, induzindo o pensamento.

Discussão dos resultados e Conclusões

A elaboração do estudo permitiu-nos conhecer melhor os tipos de perguntas que as educadoras fazem às crianças em situação dialógica de grande grupo sem contudo poder generalizar, pois tratou-se de um estudo de apenas duas salas. Permitiu-nos também aprofundar este conhecimento utilizando os dados de um estudo já elaborado (Folque, 2012) sobre a prática pedagógica de duas educadoras que utilizam a pedagogia do MEM, mas que não aprofundou esta temática, contribuindo assim para complementar os dados do referido estudo.

Pela análise dos resultados apresentados, leva-nos a poder depreender que apesar de se ter observado a predominância de perguntas fechadas, efetuadas pelas duas educadoras, as que permitiam apenas uma resposta, a percentagem de perguntas amplamente abertas usadas pelas educadoras era superior à percentagem referenciada e apresentada em diversos estudos sobre interações em sala de aula. Este é o caso por exemplo do estudo de Siraj-Blatchford e Manni (2008), onde a percentagem de perguntas abertas era apenas de 5,5 %. Contudo, a comparação destes dois estudos requer alguma cautela uma vez que os dados apresentados por estas autoras terem sido recolhidos em diversas situações pedagógicas indiferenciadas,

enquanto que os dados do presente estudo foram recolhidos exclusivamente em situações dialógicas de grande grupo, eminentemente pedagógicas.

Recorrente desta análise, podemos depreender que as atividades dialógicas de grande grupo preconizadas na pedagogia do MEM (Comunicações, Reuniões de Conselho de segunda-feira e de sexta-feira), estudadas e analisadas, neste estudo, podem ser impulsionadoras do pensamento autónomo da criança, complementando assim o estudo de Folque (2012).

Em relação à existência de eventuais diferenças entre o tipo de perguntas que as educadoras faziam nas três atividades dialógicas de grande grupo, não foi possível identificar diferenças estatisticamente significativas. Apesar disso, a análise indicou alguma relação entre a natureza destas (funcionalidade e estrutura verificada em cada sala) e a qualidade das perguntas (definida pela sua abrangência) feitas pelas educadoras. Este aspeto terá implicações para que se questione o design das atividades e das interações em situações de aprendizagem, complementando este estudo com outros onde se comparem modelos pedagógicos diferentes e o tipo de perguntas que os adultos fazem em situações de grande grupo de natureza eminentemente diferente (ex: interações tipo expositivo ou tradicional versus interações dialógicas como as que este estudo analisou). As situações dialógicas de grande grupo, aqui estudadas, são situações pensadas com finalidades específicas, neste caso, situações preconizadas na pedagogia do MEM: Comunicações e Reunião de Conselho que visam promover a autonomia das crianças, a aprendizagem em cooperação e a partilha de poder na regulação das aprendizagens (Niza, 1996); elas não são pois meras situações de grande grupo, em situação tradicional/rotineira de perguntas-respostas, como referia Dahlberg, Moss e Pence (2003) quando referiam que o professor faz perguntas às crianças, “mas perguntas que realmente não são perguntas reais, pois o pedagogo já sabe as respostas “verdadeiras” e só escuta tais respostas” (p. 75), ou em que a professora faz perguntas e espera as respostas que ela considera certas.

Em relação à evolução que se poderia observar ou não, no tipo de perguntas feitas no princípio e no final do ano letivo, podemos dizer que ocorreu um decréscimo nas perguntas do início do ano para o final do ano, no entanto o número de perguntas abertas aumentou, diminuindo o número de perguntas fechadas. Demasiadas perguntas do adulto podem representar um excessivo controlo do diálogo por parte do professor e um retraimento da criança nas conversas (Wood e Wood, 1983; Tizard e

Hughes, 1984). Ainda, Wood e Wood (1983) indicam que, no sentido das crianças contribuírem para a interação e exprimirem os seus pensamentos, ideias e dúvidas, os professores devem usar menos perguntas fechadas e também partilhar as suas perspectivas e opiniões. Assim, poder-se-á inferir que a qualidade das interações melhorou, uma vez que as perguntas abertas aumentaram, promovendo o pensamento autónomo, a discussão e o confronto de ideias. Este resultado poderá indicar que nestas salas existia uma intencionalidade no sentido de uma autonomia das crianças e que estas se forma apoderando das regras da interação ao longo do ano.

Um dos objetivos centrais deste estudo, prendia-se com a era compreensão da forma como o poder era partilhado na sala, uma vez que e assim avaliar a possibilidade dada às crianças para agirem, para se expressarem e partilharem os pensamentos uns dos outros, construindo conhecimento. Os resultados apontam para que globalmente, as crianças detinham um significativo poder perante as respostas às perguntas – 95% (59% isoladamente e 36% em conjunto com a educadora) revelando agência ('agency').

No entanto, os resultados obtidos nas duas salas, indicam que as crianças que tinham menos poder, eram as crianças da Magnólia, sala onde a educadora fazia mais perguntas abertas. Na sala da Amoreira onde a educadora que fazia menos perguntas abrangentes, as crianças detinham mais poder.

Esta contradição poder-se-á explicar pelo facto de a educadora que fazia mais perguntas abertas, às vezes não aceitar as respostas das crianças, levava-as a responder ao que ela pretendia ou pensava, induzindo o pensamento da criança, tal como Folque (2012) refere na sua análise. Segundo Folque (2012), as interações estimulantes por si não pareciam promover o pensamento autónomo das crianças, quando estas eram colocadas fora da zona de desenvolvimento próximo (ZPD); isto quer dizer que o desafio colocado à criança terá que se inserir dentro da sua linha de pensamento e das suas possibilidades reais para pensar. A educadora da Magnólia procurava levar as crianças para zonas de pensamento por vezes muito avançadas e quando estas não correspondiam às suas expectativas tinham dificuldade em fazer pontes com a sua linha de pensamento, procurando conduzir o seu pensamento. A educadora da Amoreira por seu lado procurava conhecer o ponto de vista das crianças e comunicar dentro da sua linha de pensamento, conduzindo um dialogo mais equilibrado em termos de poder. Wells (1986) refere que a comunicação entre adultos e crianças deve seguir as regras de uma boa conversa e aponta para quatro princípios

para uma boa comunicação entre adultos e crianças: “1) considerar que o que a criança tem para dizer merece a sua atenção cuidadosa; 2) Fazer o possível por compreender o que ela quer dizer; 3) Partir do que a criança quer dizer como base para o que disser em seguida; 3) Na seleção e codificação das mensagens, pensar na capacidade da criança de compreender, ou seja, na sua capacidade para construir uma interpretação apropriada” (p. 50).

A análise das perguntas feitas pelos adultos é um processo complexo. Este estudo vem mostrar que a simples análise da abrangência das perguntas não é suficiente para se compreender os processos de aprendizagem que estas promovem. A análise aqui efectuada mostra que as questões das relações de poder se cruzam com as questões de carácter intelectual contribuindo ambas para o contexto cognitivo em que as crianças participam. Outros aspetos que aqui não foram estudados – ex: análise do feedback e do follow-up (Nassaji e Wells, 2000) poderiam contribuir para uma melhor compreensão dos processos em análise.

A análise das interações apresentada por este estudo poderá ter implicações a nível da promoção da qualidade das aprendizagens das crianças, oferecendo a educadores e professores assim como a investigadores pistas para repensar as praticas pedagógicas não só em termos de metodologias mas também em termos da qualidade das interações que ocorrem em contexto de aprendizagem. Este estudo mostra que a natureza das interações não acontecem num contexto vazio. Não se tratou de analisar ou avaliar as práticas das duas educadoras, mas sim, analisar os contextos em que as interações ocorreram (tipos de atividades), tendo em conta a análise de diferentes vetores, nomeadamente o poder e a abrangência das perguntas.

Bibliografia

- Bruner, J. (1996). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse – the language of teaching and learning* (2ª ed.). Portsmouth: Heinemann.
- Claxton, G. (1999). *Wise up The challenge of Lifelong Learning*. London: Bloomsbury.
- Carr, M., e Claxton, G. (2002). Tracking the development of learning dispositions. *Assessment in Education*, 9(1), 9-37.
- Dahlberg, Moss e Pence (2003). Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: ARTMED.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e FCT.
- Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D. e Pell, A. (1999). *Inside the Primary Classroom: Twenty Years on*. London: Routledge.
- Mercer, N. e Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking. A sociocultural approach*. London and New York: Routledge
- Mercer, N. e Hodgkinson, S. (2008). *Exploring talk in school*. London: Sage.
- Nassaji, H. e Wells, G. (2000). What's the use of 'triadic dialogue?': an investigation of teacher–student interaction. *Applied Linguistics* 21(3), 376–406.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho (coord.). *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (pp. 139-156). Porto: Porto Editora.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. e Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. Research Report 356. London: DfES.
- Siraj-Blatchford, I. e Manni, L. (2008). Would you like to tidy up now? An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years*, 28(1), 4-20.
- Tizard, B. e Hughes, M. (1984). *Young children learning: Talking and thinking at home and at school*. London: Fontana Press.
- Vygotsky, L. (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes

Wells, G. (1986), *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. London: Hodder & Soutghton.

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry – toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, G. e Ball, T. (2008). Exploratory talk and dialogic inquiry. In N. Mercer & S. Hodgkinson. *Exploring talk in school*. London: Sage, pp. 167-183.

Wood, H. e Wood, D. (1983). Questioning the Pre-School Child. *Educational Review*, 35, 149 -162.

Impacto do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) face ao processo de ensino aprendizagem em Angola: caso do colégio “ Júlio Verne” - Luanda

Eufrásia Lúcia Afonso Corrêa Victor
eufrasia.afonso@hotmail.com

Marília Favinha – Universidade de Évora
mfavinha@uevora.pt

O presente artigo propõe-se estudar o Impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) face ao processo de ensino aprendizagem em Angola, tendo como base um estudo elaborado no colégio “ Júlio Verne” em Luanda.

Os recentes desenvolvimentos das tecnologias de informação e comunicação (TIC) clamam por um processo de inovação, através do qual é possível estabelecer novas práticas pedagógicas visando o aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem. O paradigma tradicional parece dominar as salas de aula em Angola, facto consubstanciado no excesso de verbalismo que nela se pode verificar com frequência.

Recursos como o computador, a Internet e o quadro interactivo podem ser utilizados para dar resposta às necessidades de aprendizagem dos alunos na construção do conhecimento. Este estudo investigou a possibilidade de as (TIC), nomeadamente, o computador, a Internet e o quadro interactivo não tiveram de alcançar o devido impacto no processo de ensino aprendizagem em Angola. Nele participaram alunos, professores e a directora do Colégio “Júlio Verne” em Luanda. Foram distribuídos questionários aos participantes com questões relacionadas com o tema em estudo e foi utilizada uma ficha de observação de aulas, para verificar como as (TIC) vêm sendo utilizadas e que impacto têm no processo de ensino aprendizagem.

.Dos resultados dos questionários (percepções e atitudes dos alunos, professores e directora da escola em relação às (TIC) e da análise das fichas de observação de aulas, conjuntamente com a revisão da literatura, permitiu-nos corroborar as perspectivas teóricas que sustentam a necessidade de um processo global de inovação tecnológica no processo de ensino aprendizagem.

Os resultados mostraram que apesar da disponibilidade do computador e da internet na escola, esta não é suficiente para provocar um impacto positivo, capaz de justificar a promoção de mudança de um paradigma de ensino de aprendizagem tradicional para um novo paradigma com integração das (TIC).

Este estudo pode ser utilizado para promover a mudança de paradigma e fornecer princípios teóricos consistentes na utilização das (TIC) em Angola, para que os problemas possam ser ultrapassados.

Palavras-chave: Tecnologias de informação e comunicação, ensino e aprendizagem em Angola.

Este artigo tem como objectivo investigar os princípios gerais do uso das (TIC) no processo de ensino aprendizagem em Angola. Deste modo, visa discutir que princípios de integração das (TIC) se tornam viáveis para o contexto angolano, com particular destaque para o computador, a internet e o quadro interactivo.

Segundo Evangelista (2008), os desenvolvimentos da tecnologia requerem do docente a aquisição de conhecimentos técnicos e pedagógicos para que haja interacção entre o computador e sua disciplina tendo como finalidade mudar o actual paradigma na escola, através da integração de novas (TIC) no processo de ensino aprendizagem. Este parece ser o pressuposto para que, as reformas educativas que têm sido levadas a cabo em vários países, dos quais Angola é um exemplo característico, possam promover um novo modelo de educação tal como sugere Anderson (2009).

Parece evidente que um dos maiores problemas que o processo de ensino aprendizagem em Angola enfrenta, é o excesso de verbalismo por parte dos professores e aparente falta de recursos tecnológicos. Estas perspectivas reflecte-se nos resultados obtidos num estudo recente levado a cabo por Filipe (2009), o qual concluiu que ausência de recursos tecnológicos nas salas de aula, tais como filmes, DVD`s e CD`s é tida como estando na base das dificuldades que os alunos enfrentam para compreender a comunicação frontal com falantes da língua inglesa.

Os factos acima referenciados levam-nos a constatar que ainda existe um longo caminho a percorrer para que um novo modelo de ensino, oposto ao tradicional, possa ser implantado em Angola.

A relevância de recursos que modificam substancialmente o papel do professor de mero transmissor de conteúdos para mediador capaz de reconstituir a interacção crítica e reflexiva do aluno com os conteúdos de ensino através das (TIC), é reconhecida por Gomes(2010), o qual se apoia na perspectiva delineada por Carneiro(1996). Deste modo, a argumentação de Freire (1995), segundo a " qual a hipótese de que as (TIC) propiciam o senso crítico e criativo dos indivíduos, apoiam o seu uso, visando o estabelecimento de um novo modelo de ensino aprendizagem.

Neste contexto, não restam dúvidas que as (TIC) constituem ferramentas pedagógicas de relevo, o que torna sua inclusão no processo de ensino aprendizagem em Angola imprescindível. A integração do computador, da internet e do quadro interactivo, poderá propiciar a inauguração de uma era qualitativamente superior, através de um sistema de informações, que subsidiam a aquisição de conhecimentos por parte dos

alunos e ampliam as possibilidades de desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Assim, o presente trabalho, para investigar até que ponto o impacto das (TIC) influencia o processo de ensino aprendizagem procura especificamente caracterizar os equipamentos disponíveis na escola e a sua utilização, identificar a forma como são utilizados e caracterizar o tipo de interação que existe entre os alunos e as (TIC). É ainda objectivo deste trabalho apresentar uma reflexão que possa contribuir para a inovação educativa, bem como apresentar os benefícios das (TIC) diante dos factores educacionais em Angola.

Para atingirmos estes objectivos, estruturamos o trabalho em três dimensões. Em primeiro lugar apresentamos uma revisão da literatura, que sintetiza o tema dentro do contexto do estudo. Em segundo, apresentamos uma definição do problema, bem como a metodologia e os resultados do estudo. Na terceira parte apresenta-se a conclusão do trabalho incluindo possíveis contribuições.

Recentemente, tem-se requerido dos professores a aquisição de conhecimentos e competências que lhes permitam inserir as (TIC) no processo de ensino aprendizagem. As implicações desta tarefa para a educação em Angola exige a percepção das diferentes funções, usos, vantagens e limitações da tecnologia para que os diferentes programas de formação de professores possam providenciar o contexto em que seja possível adquirir conhecimento e experiência. Luke and Britten (2007).

Enquanto que no seu processo evolutivo, a educação tem buscado permanentemente ajustar os seus métodos para corresponder aos desafios impostos pela nova era Hess (2009), Angola enfrenta graves problemas nesta área para corresponder às exigências das tendências actuais, onde o papel das novas tecnologias para potenciar o processo de ensino aprendizagem é cada vez mais aclamado como sendo eficiente e de valor inestimável.

Com base na minha experiência profissional de mais de 28 anos de trabalho docente aliada a uma exaustiva análise de diversas perspectivas provenientes de referências bibliográficas consultadas relativamente ao uso das (TIC), pode-se constatar que Angola é um exemplo típico de contextos em que de acordo a Robin, (2007), os professores não beneficiam de oportunidades de uso das (TIC) no processo de ensino aprendizagem enquanto poderosa ferramenta nas salas de aula e em alguns casos particulares elas nunca foram utilizadas. Esta perspectiva é corroborada por Hughes

and Huffman(2003), que afirmam que, um historial de pesquisas e relatórios indicam que os professores não estão a ser adequadamente preparados para que possam usar tecnologias educacionais.

Para além disso, resultados da pesquisa levada a cabo por Filipe (2009), em Angola, revelaram que os alunos enfrentam problemas nas suas habilidades de compreensão do Inglês porque não são utilizados DVD e CD nas aulas. Torna-se, então, coerente argumentar que provavelmente, os professores em Angola não têm sido expostos ao uso de uma variedade de ferramentas que compõem as (TIC).

Importa também referenciar que a noção de Prensky (2001), segundo a qual são nativos digitais todos quanto tenham utilizado uma variedade de dispositivos tecnológicos toda a sua vida. Grande parte dos alunos angolanos parecem experimentar um notável contacto com várias tecnologias como telemóveis, DVD, IPod, MP3, IPAD, entre outras, para vários fins. Então, tal como Kirschner and Selinger, (2003), sugerem possivelmente pela primeira vez na história que estamos numa fase em que os alunos são mais adeptos do uso de ferramentas necessárias para aquisição de conhecimentos do que os seus professores. Torna-se então imprescindível que, o professor adquira habilidades para manusear o computador e a internet com fins pedagógicos já que estes requerem preparação, dinamismo, investigação, bem como reflexão na acção do seu uso, que é susceptível de motivar perguntas e situações nas salas de aula, que eventualmente não constem do currículo (Gomes, 2010).

Entretanto, não basta que o professor adquira habilidades para manusear as (TIC), é igualmente relevante que ele cultive uma atitude positiva relativamente ao seu uso no processo de ensino aprendizagem e percepções do seu potencial pedagógico para satisfazer as diversas necessidades de aprendizagem dos alunos. Esse é o pressuposto para que se possa proporcionar ao professor melhores oportunidades de aperfeiçoamento profissional.

Assim, o presente trabalho tem como objectivo geral investigar até que ponto o impacto das (TIC) influenciam de forma positiva o processo de ensino aprendizagem em Angola.

Como objectivos específicos o trabalho visa:

- 1) Influenciar a inovação educativa em diferentes contextos bem como apresentar os benefícios das (TIC) diante dos factores educacionais em Angola;

- 2) Descrever a implementação e resultados de experiências práticas no uso das (TIC) no processo de ensino aprendizagem que sejam aplicáveis para o contexto angolano;
- 3) Analisar os efeitos da interactividade na comunicação homem – (TIC);
- 4) Identificar de que forma vem sendo abordada a educação e as (TIC) na sala de aulas, dentro da organização curricular do processo de ensino aprendizagem em Angola;
- 5) Observar se os alunos dispõem de espaço ou momentos pedagógicos, nos quais os professores tenham participação activa no processo de utilização das (TIC), no contexto angolano, particularmente no ensino secundário.

Para a sistematização deste trabalho foram avançadas as seguintes questões:

- 1) Quando e como é que os professores e alunos exploram as potencialidades das (TIC) nas instituições escolares?
- 2) Que (TIC) é que professores e alunos têm disponíveis no processo de ensino aprendizagem?
- 3) Até que ponto os professores e alunos estão cientes da relevância pedagógica do uso das (TIC), no processo de ensino aprendizagem?
- 4) Quais são as implicações pedagógicas do uso das (TIC), nas instituições escolares que as utilizam?
- 5) Que exemplos de integração e uso das (TIC), no processo de ensino aprendizagem de outros países, podem servir como modelo para o contexto angolano?
- 6) Que oportunidades de formação e aperfeiçoamento profissional contínuo, dispõem os professores para que estes acompanhem as constantes inovações no mundo das (TIC)?

Testaram para tal as seguintes hipóteses principais:

H.1 – Instituição escolar angolana do ensino privado acompanha o mundo globalizante através das (TIC), mas estas não estão disponíveis.

H.2 – Os alunos mostram-se motivados, interessados em manusear e aprofundar os conhecimentos científicos através das (TIC), mas não dispõem de oportunidades para tal.

H.3- Os professores possuem habilidades para o manuseamento dos recursos tecnológicos disponíveis e aplicam-nos no processo de ensino aprendizagem.

H.4 – Problemas decorrentes da integração das (TIC) no processo de ensino aprendizagem são ilustrados pela actual escassez de computadores, quadros interactivos e reduzido acesso a internet nas salas de aula.

O tema exposto abrange o ensino secundário privado em Angola, tendo como amostra alunos, professores e directora do colégio "Júlio Verne"- Luanda.

A abordagem do tema foi direccionada a alunos da faixa etária dos 13 aos 16 anos de idade de ambos os sexos, professores e directora.

Recentes desenvolvimentos da nova era têm tido um significativo impacto na educação "não há dúvida que a tecnologia está a mudar a nossa vida pessoal e profissional" Caillier and Riordan (2009). Entretanto, como agente de mudança de acordo Mitchen (2003), a tecnologia requer que os professores sejam agentes desta mesma mudança na sala de aulas.

Este processo implica não apenas a existência de infra-estruturas técnicas e recursos, mas também de modelos inovativos do uso de tecnologia com finalidades pedagógicas tal como salienta Hakkarainem et al. (2001).

A informação resultante deste estudo pode contribuir para o crescente manancial de pesquisa na área das (TIC) no processo de ensino aprendizagem em práticas educacionais. Os resultados deste estudo baseiam-se em novas perspectivas teóricas de integração das (TIC) para o aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem. Os mesmos podem servir como referência para os esforços que vários professores empreendem para avaliar a eficiência e a viabilidade de integração das (TIC) no processo de ensino aprendizagem.

Portanto, a relevância deste estudo reside na sua contribuição para o aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem em Angola através, da recolha de dados sobre os tipos de (TIC) disponíveis nas salas de aula e como são utilizadas pelos professores e alunos. De igual modo, o estudo pode oferecer subsídios validos para a teoria

estabelecendo conexões de modelos de integração tecnológica, com teorias de mudança e inovação na educação.

Embora muitos pesquisadores adiram a um determinado paradigma e a um método que possa corresponder suas perspectivas, outros combinam nas suas pesquisas dois métodos característicos de cada um dos paradigmas. Reichardt and Cook (1979) sublinham que um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem que aderir rigidamente a um dos dois paradigmas, podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles. Por outras palavras, o investigador não é obrigado a optar pelo emprego exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos, uma vez que é possível combinar os mesmos.

Para explorar as potencialidades das (TIC) no processo de ensino aprendizagem com eficiência é importante considerar o papel que desempenham as percepções e atitudes dos professores por um lado e dos alunos por outro, em relação ao seu uso. Deste modo, tornou-se relevante colher dados através da observação de aulas no contexto de estudo, que de acordo com Gilham (2000), determina até que ponto o comportamento humano, pensamentos e sensações actuam para perceber como os objectos de estudo operam na vida real. A observação de aulas, também, visou constatar até que ponto o computador, o quadro interactivo e a internet são usados, como referência válida de integração das (TIC), no processo de ensino aprendizagem em Angola. Também foram aplicados questionários, tendo em conta que eles “nos permitem visualizar o caso de dentro para fora, visioná-lo a partir da perspectiva dos envolvidos” (Gilham: 11).

Portanto, com vista a dar resposta as questões de investigação deste trabalho, um projecto de pesquisa foi levado a cabo em Angola, tendo incluído as seguintes ferramentas:

- Questionário à directora, professor e ao aluno
- Observação de aulas.

Para além das ferramentas acima descritas foi necessário recolher dados primários relacionados ao uso do computador, do quadro interactivo e da internet, como forma de potenciar o processo de ensino aprendizagem.

Tendo sido apresentados os métodos de pesquisa utilizados, expomos os resultados obtidos da recolha de dados. Os mesmos são aqui descritos de modo a confirmar ou

refutar as hipóteses avançadas para este trabalho. Assim sendo, os resultados obtidos da pesquisa são correlacionados à possibilidade de existirem problemas quanto à integração de novas (TIC), para que as mesmas possam corresponder as exigências que actualmente se impõem, para o aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem no contexto angolano.

No processo de inovação tecnológico torna-se vital dar resposta às necessidades de aprendizagem dos alunos em diversos aspectos e disciplinas curriculares, bem como a necessidade de promoção do desenvolvimento profissional, o qual poderá resultar em mudanças de métodos tradicionais para um papel mais activo do professor, visando o aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem. Por outras palavras, a adopção do computador, do quadro interactivo e da internet, pode viabilizar as respostas que se impõem a diversas necessidades de aprendizagem dos alunos, em vários domínios do saber e conseqüentemente, esses recursos poderão tornar-se parte de práticas pedagógicas vocacionadas ao aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem.

Como descrevemos com o fito de investigar as hipóteses no contexto de estudo, foi levado a cabo um projecto de pesquisa em pequena escala.

Assim, o presente estudo investigou a possibilidade de existirem problemas na integração de novas (TIC), com particular destaque para o computador, o quadro interactivo e a internet, no sentido de aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem. A primeira hipótese avançada para este estudo é que a instituição escolar angolana do ensino secundário privado acompanha o mundo globalizante através das (TIC), mas não as possuem disponíveis. A evidência atinente a esta hipótese foi obtida através do questionário e da observação de aulas.

Os resultados obtidos dos questionários ao aluno, professor e à directora, respectivamente, revelaram que cerca de 18,75% da instituição escolar possui computadores, ao passo que 17% referem-se a existência da internet. Relativamente ao quadro interactivo, somente 4% da média obtida dos três questionários apontaram para a sua existência na instituição participante do estudo. Entretanto, os resultados obtidos do questionário ao aluno revelaram que apenas 6,75% da instituição fazem sempre uso do computador, 6,25% as vezes e 12% nunca. Quanto a internet, somente 1,5% dos dados revelaram que ela é utilizada as vezes, enquanto 23,5% nunca é utilizada. O quadro interactivo provou ser o recurso menos utilizado, já que apenas 0,5% dos dados revelaram que é utilizado as vezes, tendo 24,5% dos resultados revelados que nunca foi utilizado. Os resultados obtidos dos questionários

ao professor e a directora, respectivamente, revelaram a mesma tendência percentual, confirmando que o computador e a internet raramente são utilizados no processo de ensino aprendizagem, ao passo que 24,25% dos dados revelaram que o quadro interactivo nunca foi utilizado.

Não foi constatada a utilização regular do computador nem da internet, ao passo que o quadro interactivo não foi utilizado em qualquer uma das 5 aulas observadas. A utilização do computador foi verificada em apenas 2 aulas, tendo sido possível constatar que o seu uso não é uma prática frequente, a julgar pelas dificuldades que os professores aparentemente enfrentaram na organização e realização das actividades. Deste modo, pode-se concluir que a hipótese 1) não foi confirmada, uma vez que a instituição do ensino secundário embora acompanhe o mundo globalizante através das (TIC) e em alguns casos estarem disponíveis, não demonstraram estar a explorar efectivamente o seu potencial pedagógico.

Os resultados referentes à hipótese 2) revelaram que 22% do total dos inqueridos estão motivados, interessados em manusear e aprofundar os conhecimentos científicos através das (TIC). Entretanto, a julgar pelos resultados obtidos na hipótese 1) onde se constatou que as (TIC), embora disponíveis, não são utilizadas no processo de ensino aprendizagem eficientemente, pode-se concluir que os alunos não dispõem de oportunidades para tal.

A hipótese 3) aventou a possibilidade de os professores da instituição escolar do ensino secundário privado possuírem habilidades para o manuseamento dos recursos tecnológicos disponíveis e aplicar no processo de ensino aprendizagem. Os resultados obtidos baseiam-se na observação de aulas, nas quais tal como já foi referenciado, na maior parte dos casos não se verificou a utilização do computador nem da internet, ao passo que o quadro interactivo não existe em nenhuma aula. Os dados obtidos da ficha de observação não revelaram se os professores têm habilidades para o seu manuseio, uma vez que os tipos de interacção e actividades observadas não foram concludentes relativamente a observância de princípios básicos, que permitem os alunos desenvolver conhecimentos e senso crítico. Em suma os comentários contidos nas fichas de observação detalham algumas situações ocorridas durante as aulas, em que os professores não demonstraram confiança e habilidades no manuseio do computador e da internet, quer através do desempenho de atitudes características do papel tradicional, em que eles são tidos pelos alunos como figura central detentora da sabedoria. Deste modo, a hipótese de que os professores da instituição escolar do

ensino secundário privado possuem habilidades para o manuseamento dos recursos tecnológicos disponíveis e aplicam-nos no processo de ensino aprendizagem foi refutada.

Finalmente a hipótese 4) referiu-se aos problemas decorrentes da integração das (TIC) no processo de ensino aprendizagem como sendo ilustrados pela actual escassez de computadores, quadros interactivos e reduzido acesso a internet, na sala de aulas. Os dados relativos a esta hipótese foram obtidos através da interpretação do facto de que embora cerca de 18,75% das respostas revelarem a existência de computadores e 22,25% da internet na instituição, os recursos em causa estão maioritariamente em salas de informática, enquanto disciplina encarregue de providenciar conhecimentos básicos sobre a utilização desta ferramenta para aplicações gerais. Através da observação de aulas foi possível constatar que as salas de informática não têm acesso à internet, a qual é utilizada pela direcção da escola e pelas suas áreas pedagógicas e administrativas. Pode-se deste modo concluir que a disponibilidade de (TIC), tais como o computador e a internet não correspondem a sua utilização, ficando assim confirmada a escassez dos mesmos no processo de ensino aprendizagem.

Este estudo argumentou que a utilização do computador, da internet e do quadro interactivo contribui para o aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem, numa perspectiva baseada no Construtivismo. Assim, da discussão deste trabalho e das recomendações que dela emanaram, parece óbvio afirmar que a disponibilidade das (TIC) está intrinsecamente ligada à sua utilização. Entretanto, afigura-se premente que políticas de inovação tecnológica sejam gizadas com base em objectivos previamente preconizados e os seus resultados avaliados no desfecho da implementação de cada plano específico.

Também é relevante afirmar que a utilização de uma vasta gama de (TIC), contribui para mudanças tendentes ao estabelecimento de novas práticas na sala de aulas, opostas aos métodos tradicionais, que de certo modo reduzem as possibilidades dos alunos desenvolverem pensamento crítico e estudo independente.

Esta perspectiva é reforçada pelo facto de ter sido observada interacção cognitiva, ocorrida internamente nos usuários do computador e da internet sendo a mesma um indicador do papel cada vez mais activo e independente dos professores concedidos pela utilização das (TIC).

O papel de orientador exercido pelo professor, longe de lhe retirar a sua importância e protagonismo na sala de aulas, garante a aprendizagem já que os alunos ficam motivados e dispõem da oportunidade de realizar por eles próprios um esforço tendente à aquisição independente de conhecimentos.

Uma vez que não existe uma política de inovação tecnológica claramente definida, que contribua para o estabelecimento de novas práticas, este trabalho procurou explorar o impacto pedagógico das (TIC), tendente ao aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem em Angola. No entanto, é relevante dizer que ficaram por discutir outros aspectos do contexto angolano, cujos avanços tecnológicos encarados à luz da realidade política e social actual, clamam por uma nova fase para o sistema educativo do país. Essas considerações derivam do facto de que as recentes conquistas sociais inauguraram uma nova fase, na qual parece existir um crescente acesso as (TIC) por parte do cidadão comum no seu quotidiano, tornando-se deste modo premente o desencadeamento de um processo de inovação tecnológica na escola para a satisfação das expectativas de formação das novas gerações, segundo a perspectiva Construtivista.

- O estudo efectuado baseia-se numa pesquisa realizada a uma Escola Privada e estamos convictos, face à da realidade que conhecemos de perto, que o panorama do ensino privado ao nível do uso das (TIC) em Angola é ainda muito mais deficitário.

Referencias Bibliográficas

Anderson, A. O. (2009) Desafios e obstáculos da pesquisa em educação para a transformação das praticas pedagógicas. Educação Revista do Centro de Educação UFSM, Vol. 34, Num. 3, pp. 617- 632. Universidade Federal de Santa Maria. Consultado em Junho, 2010 em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1171/117112620014.pdf>.

Caillier, S. and Riordan (2009) Teacher education for the schools we need. Journal of Teacher Education 60(5) pp. 489-496. Consultado em Junho, 2010 em <http://jte.sagepub.com>.

Carneiro, R. G. M. (1996) Informática na Educação. Representações Sociais do Cotidiano: Editora Cortez.

Evangelista, M. J. F. (2008) Novas tecnologias na escola: Complicadores operacionais.

Filipe, O. I. (2009) Promoting listening classes for grade 12 English students at IMNE Garcia Neto. CDI/ISCED – Luanda, Angola. (Trabalho de tese para obtenção do grau de Licenciatura).

Freire, P. (1995) Educação na Cidade. São Paulo: Editora Vozes.

Gillham, B. (2000) Real World Research. Case Study Research Methods.

Gomes, P. B. (2010) Informar e informática: Recurso e ferramenta para a educação do século XXI. Periódico de Divulgação Científica da FALS Ano IV - Nº VII- Jan/Abr.

Hakkarainen, K. et al. (2001) Teachers' information and communication technology (ICT) skills and practices of using ICT.(based on a study of 600 Finnish elementary and high school teachers). Journal of Technology and Teacher Education, 9(2), pp. 181-197.

Hess, F. M. (2009) Revitalizing teacher education by revisiting our assumptions about teaching. Journal of Teacher Education, 60(5), pp. 450-457.

Hughes, J. and D. Huffman (2003) Preservice teachers: are we thinking with technology? Journal of Research on Technology in Education, 35(3), pp. 342-361.

Kirschner, P. and M. Selinger (2003) The state of affairs of teacher education with respect to information and communication technology. Technology, Pedagogy and Education, 12(1).

Luke, C. L. and J. S. Britten (2007) The expanding role of technology in foreign language teacher education programs. *CALICO Journal*, 24(2). Consultado em Junho de 2010 em https://calico.org/html/article_644.pdf.

Mitchem, K., et al. (2003) Effective integration of instructional technologies (IT): Evaluating professional development and instructional change.

Prensky, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6 (2001). Consultado em Junho, 2010 em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

Reichardt, C. S. and Cook, T. D. (1979) Beyond Qualitative Versus Quantitative Methods. In T. D. Cook and C. S. Reichardt (eds.) *Qualitative and quantitative methods in Evaluation Research*. Newbury Park, Calif.:/: Sage.

Robin, R. (2007) Commentary: Learner based listening and technological authenticity. *Language Learning and Technology*, 11(1), pp. 109-115.

Ideias dos alunos sobre a importância da relação pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa – estudo de caso

Helga Cristina Pepe - Universidade de Évora
helgapepe@yahoo.com.br

O estudo que agora se apresenta visa evidenciar que relação pedagógica, afetos e motivação docente são fatores imprescindíveis ao desenvolvimento discente no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos programáticos, mais concretamente na disciplina de Língua Portuguesa. Parte-se da premissa de que a dimensão afetiva no processo de construção do conhecimento é crucial, dado não existir apenas uma aprendizagem cognitiva ou racional.

O porquê de alguns alunos aprenderem melhor quando do surgimento destes fatores na complexa tarefa de ensinar do que quando se verifica a ausência dos mesmos será objeto de introspeção, de análise e estudo na disciplina de Língua Portuguesa. Este estudo pretendeu fazer o levantamento das ideias de alunos, através da aplicação de um questionário a estudantes de 2º e 3º ciclo do ensino básico, acerca da importância atribuída à relação pedagógica e às implicações da mesma na evolução do sucesso educativo.

Palavras – chave: Relação Pedagógica, Motivação, Afetividade, Língua Portuguesa

1. Introdução

O ensino pode ser praticado de diferentes formas, mas será sobre o ensino formal, o praticado nas instituições de ensino, que este estudo irá incidir, visando evidenciar que o papel do professor no processo educativo não se esgota na transmissão de conteúdos, pelo que ensinar sem afetos poderá não ser possível e esta é uma das características essenciais do ensino e da sua complexidade.

Ter-se-á que pensar que o automatismo de um processo tão complexo quanto o que se concretiza em ensinar e aprender depende também do docente e não somente do aluno. Procuraremos, através de uma investigação baseada numa metodologia predominantemente descritiva e quantitativa, analisar, numa escola da cidade de Évora, o valor atribuído a esta vertente por alunos de 2º e 3º ciclo.

O desenvolvimento das sociedades contemporâneas coloca à escola um desafio duplo. Primeiramente, surge a necessidade de especialização e atualização dos saberes, relacionada com aquilo que se constitui como conhecimento socialmente legitimado através dos textos programáticos, bem como a importância de regular essa atualização; por outro, é solicitada uma preocupação com a formação global e pessoal dos alunos, especialização de conhecimentos e a globalização da ação educativa, tornando o processo educativo num projeto viável de formação integral dos educandos. Neste sentido, é nossa convicção que a Educação se configura como um instrumento fundamental de formação e qualificação dos indivíduos, de forma a efetuarem um trajeto de sucesso.

Iniciámos este estudo refletindo sobre o que é a Educação, Ensinar e Aprender, apresentando também algumas reflexões acerca da importância da disciplina de Língua Portuguesa no processo de ensino – aprendizagem, bem como do seu papel transdisciplinar. Apresentamos, num momento seguinte, algumas considerações em torno daquilo que poderemos identificar como especificidades do perfil de professor de Língua Portuguesa, a sua consciência da importância e implicações da mesma em relação à sociedade, às outras disciplinas do currículo e a relevância da mesma como espaço de promoção da leitura, assim como a relação pedagógica, a afetividade e a motivação no processo de ensino – aprendizagem.

O estudo em causa visa uma reflexão dos agentes educativos acerca da relação pedagógica e da influência da mesma no processo de ensino.

Ao efetuarmos uma reflexão sobre a relação pedagógica devemos ter presente o seu carácter solidário e cooperativo, pressuposto entre os agentes educativos e os educandos.

A organização de processos educativos com sucesso passa pela construção de relações pedagógicas eficazes, não exclusivas, que contemplem as diferenças individuais e contextuais, refletindo e potenciando diferenças nas competências, nos valores, nas experiências e nos interesses e necessidades de **todos** os elementos das comunidades educativas. (José Morgado, 1997)

O Estudo

Questões de Investigação

Embora a seleção de um problema seja, muitas vezes, uma das fases mais difíceis num processo de investigação, constitui, infelizmente, uma daquelas fases a que apenas se pode dar uma orientação mínima. (Tuckman, 2002, p.?)

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a escolha de estudo ou de um problema deve abarcar determinados critérios, tais como uma oportunidade que surja, pertinência do tema, curiosidade, importância para o encontro de novas estratégias, obtenção de informação concreta, localização das fontes, questão de interesses, ver o “estado da arte” do campo em que se trabalha e a potencial importância do problema que será alvo de investigação.

O estudo que aqui se apresenta surge das seguintes questões: A existência de relação pedagógica influencia as aprendizagens no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa? É ou não importante para os alunos?

O presente estudo, tem como primordial objetivo aferir as ideias dos alunos sobre a importância da relação pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa.

Partindo do objetivo geral, temos os seguintes objetivos específicos:

- a) Caracterizar a relação do professor com os seus alunos;

- b) Compreender a importância para os alunos do ambiente da sala de aula;
- c) Estudar a importância atribuída pelos alunos à sua relação pedagógica

Para procurar respostas para estas questões de investigação foi tomada a decisão de construir um questionário que pudesse ser aplicado a um número relevante de estudantes.

A experiência pessoal e profissional da investigadora, bem como questões levantadas e discutidas com os seus alunos ao longo dos anos, serviram de base para a construção de um primeiro questionário para recolha da informação.

Método

O instrumento de recolha de dados foi um questionário de aplicação coletiva, aplicado por diversos docentes.

A primeira parte do questionário comportava um conjunto de breves questões de caracterização dos inquiridos, relativos a sexo, a faixa etária e o ano de escolaridade a que pertenciam.

O questionário foi dividido em quatro grupos (dimensões), sendo o primeiro relacionado concretamente com o professor de Língua Portuguesa e no qual se pretendeu que os alunos respondessem, consoante a escala facultada, à relação que o mesmo mantinha com os alunos inquiridos. No segundo grupo, procurou-se apurar a opinião do aluno relativamente a alguns aspetos que considera importante, quer em relação ao docente, aos procedimentos do mesmo no decorrer do processo de ensino – aprendizagem e ao contexto da sala de aula. No terceiro grupo foram colocadas questões relacionadas com o que o aluno considera motivante para si e, no quarto grupo, como o aluno se sentia no que concerne a aspetos inerentes à sala de aula, ao exterior da mesma dentro do contexto escolar e da postura do professor nos dois ambientes em relação ao aluno. Para finalizar o questionário surge uma pergunta que pretende confirmar as respostas anteriormente facultadas e no qual o aluno foi questionado se gosta ou não da disciplina de Língua Portuguesa.

Este questionário foi de aplicação coletiva e com uma escala tipo Likert, de classificação de 1 a 5, sendo o 1 *Discordo* e o 5 *Concordo Totalmente*, de forma a aferir a importância da relação pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa para os alunos. Participaram no estudo cento e noventa e oito alunos, dos quais 106 rapazes e

92 raparigas, com idades distribuídas entre os 10 e os 15 anos, como se pode ver no gráfico 1

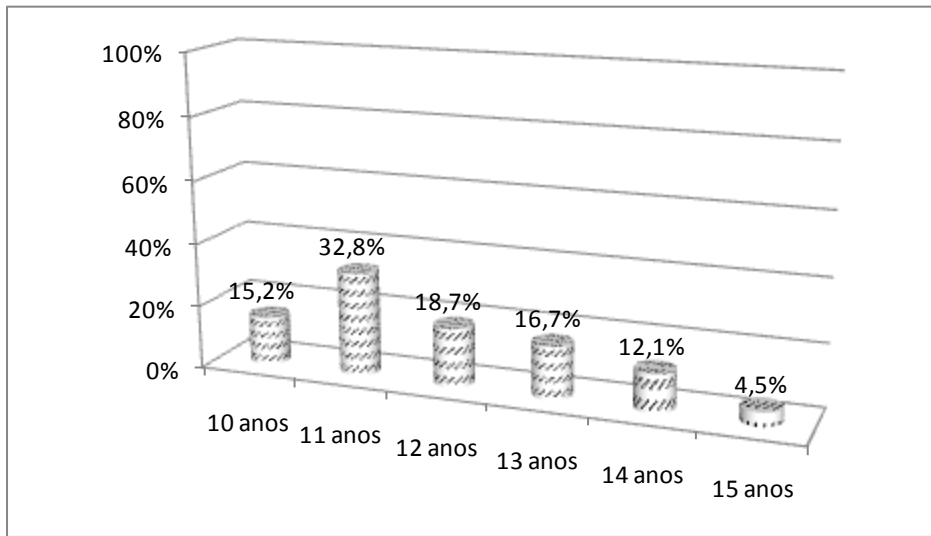


Gráfico 1 – Distribuição dos participantes por idades

Principais resultados

A análise dos dados obtidos foi feita com recurso ao programa SPSS (v. 18), utilizando os testes adequados para o tratamento deste tipo de escalas. Seguidamente apresentam-se os principais resultados obtidos relativamente a cada uma das dimensões definidas.

Dimensão Um – O Professor de Língua Portuguesa

A maioria dos discentes questionados considera que o professor de Língua Portuguesa mantém uma boa relação com os alunos (65,7%); as alunas com 15 anos ($\bar{X}=4,89$), conferem maior importância a este aspeto enquanto os rapazes de 13 anos ($\bar{X}=4,27$) atribuem menor importância a esta questão.

Os respondentes consideram ainda que o professor de Língua Portuguesa mantém uma relação afetuosa com os alunos (54,0%); mais uma vez, são as alunas, mas agora as de 11 anos ($\bar{X}=4,49$), que conferem maior importância ao bom relacionamento enquanto os alunos de 13 anos ($\bar{X}=4,12$) são os que lhe atribuem menor importância.

Dimensão Dois – Processo de ensino aprendizagem

Para a generalidade dos estudantes é muito importante sentirem-se respeitados pelo professor (74,2%); no entanto, são os rapazes de 15 anos ($\bar{X}=4,78$) quem mais importância dá a este aspeto e os de 13 anos ($\bar{X}=4,58$) menor importância.

Para 71,7% destes estudantes é igualmente muito importante que o professor seja cumpridor de regras, sendo mais uma vez as alunas de 15 anos quem sublinha significativamente mais este fator ($\bar{X}=4,78$) e os alunos de 14 anos menos importância atribuem ($\bar{X}=4,46$).

Dimensão Três - Fatores de motivação

Os estudantes questionados sentem-se mais motivados quando o professor valoriza os seus esforços (66,7%); são as alunas com 15 anos ($\bar{X}=4,78$) conferem significativamente maior importância a este aspeto do que os alunos de 14 anos ($\bar{X}=4,46$).

Confrontados com a afirmação *O seu (sua) professor (a) incentiva os (as) alunos (as) a ajudarem-se uns aos outros*, são os alunos com 15 anos os que atribuem um maior valor ($\bar{X}= 4,78$) e os de 13 anos os que dão menor importância ($\bar{X}= 4,36$), sendo que as alunas são as que mais valorizam este facto ($\bar{X}= 4,57$).

Dimensão Quatro - Aspetos relacionais

Os participantes neste estudo sentem que têm sempre oportunidade de esclarecer dúvidas, facto considerado muito relevante pelas alunas mais jovens (10 anos, $\bar{X}=4,73$), significativamente mais do que para os rapazes de 13 anos ($\bar{X}=4,15$).

A afirmação *O seu (sua) professor (a) preocupa-se quando o(a) vê doente*, é de mais valorizada pelos alunos de 11 anos ($\bar{X}= 4,66$) e menos valorizada para os alunos de 15 anos ($\bar{X}= 3,76$). Nesta variável, o valor atribuído é idêntico para rapazes e raparigas ($\bar{X}= 4,34$).

Gosto pela Língua Portuguesa

A esmagadora maioria dos inquiridos (92,4%) revela gostar da disciplina de Língua Portuguesa.

Conclusões

No estudo efetuado foi verificada a importância atribuída pela generalidade dos alunos à relação pedagógica e, conseqüentemente, às suas implicações na evolução do seu sucesso educativo no processo de ensino – aprendizagem.

A importância de fatores como a motivação, afetividade e estabelecimento de uma relação pedagógica é referido e reconhecido em autores como Amado, 2005; Freire, 1989, 2002; Gonçalves & Alarcão, 2004; Leite & Fernandes, 2002;

A existência de um relacionamento pedagógico positivo entre professor – aluno torna mais fácil o interesse pela disciplina, pela consecução da obtenção de sucesso e, conseqüentemente, pelo incremento de motivação em relação à mesma. Um relacionamento com base na aceitação mútua, na partilha de opiniões e de saberes, na aceitação de opiniões díspares e na aceção, tal como referido na revisão de literatura, de que as relações interpessoais são insubstituíveis e que tanto o professor como o aluno são agentes da ação, que ambos têm um papel importante no ensino. São reveladores do quão importante e crucial é reconhecer que a relação pedagógica e afetividade são elementos chave para uma melhor aprendizagem. Os jovens olham para o professor como um exemplo a seguir, como um modelo, como alguém com conhecimentos específicos corretos, com valores e sentimentos, afetando-os ao longo da sua formação integral.

De facto, mesmo que a relação entre professor – aluno seja mais valorizada no 2º ciclo do ensino básico, todos os alunos lhe atribuem importância, ou seja, não lhes é de todo indiferente. Mesmo os alunos que na sua generalidade dão menos importância a tudo segundo este estudo, ou seja, os que frequentam o 8º ano de 3º ciclo do ensino básico, dão importância a este facto.

A escola tem um papel fundamental na formação da pessoa. O alargamento do período de escolaridade obrigatória, da quantidade de tempo passado nas instituições de ensino e a situação dos agregados familiares em que ambos progenitores assumem carreiras profissionais e, muitas deles, fora do espaço familiar no que concerne à educação, sejam delegadas para os docentes e restantes membros das instituições educativas, no âmbito da formação pessoal e global. Desta forma, a instituição educativa deixa de ser somente um local de transmissão e partilha de saberes científicos para ser o local onde se formam pessoas.

Surge um contexto de extrema complexidade, dado que o professor tem que promover a formação global dos alunos e potenciar, simultaneamente, condições propícias à definição de um percurso bem sucedido dos mesmos.

No entanto, não poderemos esquecer que, tal como Morgado (1999) refere existem diferentes dimensões neste processo e que, são suscetíveis de se tornarem constrangimentos para o sucesso da relação pedagógica e, conseqüentemente, do processo de ensino – aprendizagem, sendo as mesmas as seguintes: alunos, professor, grupo – turma, as metodologias utilizadas, currículo e gestão curricular, as atividades, atividades de aprendizagem, escola e meio familiar. Todas estas dimensões têm implicações para uma relação pedagógica de sucesso no que concerne à aprendizagem e ao comportamento na formação global e pessoal.

É nossa convicção que cada professor desempenha esta função de educador global com dedicação e na crença da criação de uma relação pedagógica positiva, motivando para o sucesso educativo os alunos. No entanto, gostaríamos que este estudo fosse objeto de reflexão para os docentes não só de Língua Portuguesa, mas de toda a instituição educativa, de forma a tornarem-se educadores de referência e excelência em todas as suas vertentes, dentro do que cada um de nós tem para dar àqueles que são o motivo de existirmos e termos o privilégio de fazer crescer na sua plenitude.

Agradecimentos

Escola onde foi realizado estudo de caso

Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais

Referências Bibliográficas

AMADO, J: (2005), *Observação e análise da relação pedagógica*. Relatório de disciplina - Concurso para Professor Associado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto: Porto Editora

FREIRE, P. (1989) *A importância do Ato de Ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora, 23ª ed

FREIRE, P. (1983) *A importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez, 1984-2003

- FREIRE, P. (1997) *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Coll Leitura. Editora Paz e Terra, 25º ed
- GONÇALVES, L. & ALARCÃO, I. (2004), *Haverá lugar para os afectos na gestão curricular?* In *Gestão Curricular – Percorso de Investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- LEITE, C. & FERNANDES, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos – novos contextos novas práticas*. Edições Asa, 2ª ed.
- MORGADO, J. (1997), *A Relação Pedagógica*, Editorial Presença, Colecção Ensinar e Aprender
- TUCKMAN, B. (2002), *Manual de Investigação em Educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Actividades extra escola – um estudo numa escola profissional

Helga Candeias - Universidade de Évora
helgacandeias@hotmail.com)

O presente estudo procura compreender a importância e influência da participação de estudantes em actividades extra escola em termos de envolvimento na escola e motivação para a mesma.

As AEE são actividades levadas a cabo por motivação pessoal e fora do contexto de escola e que são escolhidas por cada estudante de forma a proporcionar satisfação e realização pessoais.

Foram questionados 44 rapazes e 58 raparigas com idades compreendidas entre os 15 e os 21 anos.

Este estudo demonstrou que, para estes estudantes, a sua participação em AEE lhes traz benefícios, bem-estar pessoal, melhor desempenho, lhes permite fazer novas amizades, ocupa-lhes o tempo que de outra forma não saberiam como ocupar, diminuí-lhes o stress, permitindo um maior optimismo perante a vida e conseqüentemente uma maturação de personalidade que os faz crescer enquanto indivíduos de uma sociedade cada vez mais exigente.

Palavras-chave: Actividades extra escola; motivação; envolvimento; adolescentes.

Introdução

O tema central proposto para a realização deste estudo é procurar compreender a importância e influência da participação dos alunos em actividades extra escola em termos de envolvimento na escola e motivação para a mesma.

Entende-se por actividades extra escola (AEE) todas aquelas que são desenvolvidas pelos estudantes para além do horário escolar, levadas a cabo por motivação pessoal e fora do contexto de escola e escolhidas por cada estudante de forma a obter satisfação e realização pessoais.

Segundo Simão (2005,p.8), *Hoje em dia, cada vez mais jovens praticam actividades extracurriculares, uns por prazer, outros porque estão a beneficiar a sua saúde, outros por gosto desportivo e competitivo, etc.* De facto, esta é uma realidade que está subjacente à intenção do estudo aqui proposto. Simão (2005, p.8) coloca ainda questões bastante pertinentes no que subjaz a esta investigação também, quando faz a referência a *...será que todas as actividades extracurriculares promovem um bom desempenho académico? Será que existem diferenças entre actividades praticadas dentro e fora da sala de aula?*

Toda a investigação deve ser realizada com o intuito de produzir uma reflexão e orientar uma acção de mudança. Assim, a análise de ideias dos alunos face à sua participação em actividades extra escola como factor de motivação e consequentemente influente em termos de envolvimento escolar, parece ser um tema bastante interessante para ser estudado.

Alguns investigadores (Barber, Eccles, Stone & Hunt, 2003) têm dado alguma ênfase às actividades extracurriculares, mais concretamente às suas consequências no desempenho académico.

Estudos elaborados mostram que as actividades extracurriculares são uma maneira de promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, no entanto, por alguns educadores ainda são entendidas como uma forma de interferir no sucesso académico (Cooley, 1995; Gerber, 1996; Holland & Andre, 1987).

Para Marques, De Rose, Del'Arco, Martini (2006), a participação em actividades de complemento curricular está associada a uma percepção positiva de si próprio e do meio escolar, ao elevado nível de motivação, ao baixo nível de absentismo, bem como a resultados académicos prósperos.

Marsh (1992) sugeriu que as actividades extracurriculares levam, a um aumento do interesse do aluno face à escola e aos valores da escola, o que conduz indirectamente a um melhor rendimento académico.

O Estudo

Questões de investigação

As principais questões de investigação assentaram em três pilares fundamentais: o envolvimento dos alunos nas AEE, apresentando a sua opinião relativamente aos motivos pelos quais participam ou gostariam de participar em AEE; o grau de motivação que sentem relativamente à escola ao praticarem AEE e o grau de satisfação face à sua participação em AEE.

Metodologia

Trata-se de um estudo descritivo que utilizou como instrumentos de recolha de dados questionários e entrevistas.

Os participantes nesta investigação foram estudantes de uma escola profissional, constituindo uma amostra de conveniência (Almeida & Freire, 2003).

Foi realizado um estudo exploratório, numa escola com idênticas características, através da realização de entrevistas semi-estruturadas a um conjunto de seis estudantes. As respostas dadas permitiram a construção de uma versão provisória de um questionário. Esta versão provisória foi igualmente aplicada na mesma escola e da análise realizada foi possível introduzir algumas correcções e clarificações para a versão definitiva.

Esta versão definitiva do questionário foi aplicada a 102 estudantes de uma escola profissional, escolhidos aleatoriamente.

Principais resultados

Foram realizados cento e dois questionários a partir dos quais se pode constatar que foram questionados 43,1% rapazes e 56,9% raparigas com idades compreendidas entre os quinze e os vinte e um anos. A maior parte dos respondentes têm 17 (24.5%) e 18 anos (23.5%).

No que respeita ao ano de escolaridade, 41,2% dos alunos frequentam o 10º, 44,1% frequenta o 11º ano e 14,7% frequenta o 12º ano.

No que concerne ao local de residência, a grande maioria reside no concelho de Évora. A freguesia da Malagueira, concelho de Évora, apresenta a grande maioria dos alunos nela residentes. Noventa e seis dos alunos são de nacionalidade portuguesa, quatro Santomenses, um Cabo-verdiano e um Venezuelano. Cerca de 39,2% dos estudantes apresenta um agregado familiar composto por quatro elementos e um aluno apresenta o seu agregado familiar composto por oito elementos. O número de elementos pertencentes ao agregado familiar não influencia as escolhas das AEE em que os alunos participam.

No que diz respeito à participação dos alunos em actividades extra escola, 75.5% afirmam participar em AEE e enquanto 24.5% não participa.

A percentagem de adesão dos alunos à participação em AEE é, de facto, relevante, em detrimento da percentagem daqueles que não estão envolvidos em AEE.

O facto deste estudo ser levado a cabo na região Alentejo, pode influenciar os resultados na medida em que esta é uma zona na qual não existe muitas estruturas que permitam aos jovens estarem ocupados no que realmente gostariam. Ao verificar o tipo de actividade a que se dedicam, podemos constatar que a preferida dos alunos é o desporto, seguida de actividades relacionadas com a informática. As menos praticadas situam-se no âmbito das actividades dos bombeiros e do trabalho religioso (ver gráfico 6).

Desta forma, sabe-se que cada freguesia de residência (ou perto dela) presente neste estudo tem pavilhões gimnodesportivos que facilitam a prática de desporto. O clima quente e seco que caracteriza o Alentejo também pode influenciar o facto de os alunos preferirem passar os seus tempos livres em casa e, como tal, utilizarem a informática como AEE. O computador passou a ser uma companhia do aluno, um amigo. Mesmo

não estando sozinho, o aluno pode convidar amigos a juntarem-se a ele em casa e, assim, jogarem jogos partilhados, em rede doméstica, fazerem trabalhos de grupo, acederem à internet para visualizarem filmes, documentários, *videoclips*, entre muitas outras coisas.

Saliente-se que logo a seguir à actividade de informática, aparece actividades relacionadas com a música, uma vez que em Évora existe escolas de música e os alunos reúnem-se para criarem bandas de garagem ou simplesmente tocam sozinhos.

O teatro segue-se à música, provavelmente, porque em Évora existe o teatro Garcia de Resende que promove actividades de aulas de teatro, facto que faz com que os alunos adiram às mesmas e participem em actividades relacionadas com o teatro. Também as escolas básicas e secundárias criam grupos de teatro e, como tal, promovem o gosto por esta arte e aumentam a participação na mesma.

O voluntariado segue-se ao teatro, o que talvez se justifique por no distrito de Évora serem levadas a cabo diversas actividades de voluntariado que envolvem a comunidade não só juvenil como a sénior.

Assim sendo, os bombeiros, o trabalho religioso e os escuteiros são as actividades que se seguem, dado que são estes grupos que mais participam nas actividades de voluntariado que são feitas no distrito.

Em conversas informais com os alunos, verificou-se, nos alunos, um grande prazer e bem-estar pessoal em ser bombeiro, principalmente nos alunos oriundos de aldeias ou vilas que, sendo sítios pequenos, com pouca população e uma política de sustentabilidade ainda muito ligada à população, criam laços de amizade e solidariedade que lhes promove o espírito solidário e voluntário, levando-os a gostar bastante de ser bombeiros.

A mesma ideia se aplica aos estudantes que se dedicam ao trabalho religioso, como catequistas, acólitos, fazendo trabalho voluntário na igreja, organizando quermesses e festas da igreja, entre outras actividades de carácter religioso.

Em matéria de trabalho religioso, inclui-se, igualmente, o trabalho relacionado com os escuteiros que, certamente, decorre das actividades anteriormente referidas, dado que surge no âmbito de actividades de cariz religioso, voluntário e solidário.

Para se dedicarem à realização de actividades extra escola, 23.5% dos alunos afirmam despenderem de dois dias por semana e 42.2% afirma despender de duas horas por dia para a consecução das mesmas.

O facto de os alunos estarem ocupados durante o dia com a escola, faz com os mesmos só consigam participar nas AEE dois dias por semana e duas horas por dia, uma vez que não lhe resta muito tempo ao final do dia para que consigam dividir o seu tempo livre entre estudar, participar em AEE, tomar as refeições e descansar. O fim-de-semana é o período no qual se encontram os dois dias em que os alunos mais usufruem das AEE em que participam. Muitos dos alunos que utilizam os transportes públicos para se deslocarem das suas casas para a escola e vice-versa regressam ao seu lar ao final do dia, facto que faz com que o tempo que lhe resta seja, ainda, mais diminuto e tenham menos tempo para poderem usufruir da participação em AEE. Os alunos que residem em Évora aproveitam melhor o tempo, ou seja, não despendem de tempo em transportes e, portanto, o tempo que usufruem nas AEE é superior.

Verifica-se que a adesão às actividades extra escola não é um processo muito antigo, antes pelo contrário, repare-se que 40,2% dos alunos pratica AEE entre há um e três anos, 10,7% pratica AEE entre há quatro e seis anos e sete e nove anos, 6% pratica AEE há mais de nove anos e 32,4% não revelou informação. Entende-se desta forma, que a adesão às AEE é uma prática relativamente recente, facto que pode ser comprovado pelas escolhas que os alunos apresentam, ou seja, pode considerar-se que pela prática de desporto e pela escolha da prática de AEE relacionadas com a informática só poderia ser recente uma vez que ambas as actividades são, igualmente, recentes, principalmente a área de informática. A área do desporto só é aqui considerada recente em termos de construção de infra-estruturas nas localidades para que os jovens possam praticar desporto, preocupação que, antigamente, não existia. Hoje em dia, dá-se uma maior atenção à importância da prática do desporto para o bem-estar físico e psicológico, razão que os alunos apontam como das suas principais razões porque estão envolvidos em AEE. Também grupos de jovens estão mais receptivos a organizarem equipas de desporto para a prática de jogos em conjunto. As caminhadas e a bicicleta são outras das actividades a que os jovens aderiram não só por uma questão de saúde como também estética.

Quando questionados com o grau de satisfação perante a prática de actividades extra escola, 47.1% dos alunos afirmam que estão bastante satisfeitos com a prática de AEE, 29.4% estão satisfeitos e 1% encontra-se insatisfeito (ver gráfico 10).

Sendo a prática de actividades várias e a envolvimento em AEE facultativa, os jovens aderem às actividades que, por motivos pessoais ou grupais, os satisfazem e conferem todas as sensações que são apontadas neste estudo. Muitas vezes, os jovens aderem à

participação em AEE porque o seu grupo de amigos também o faz. Outras vezes, aderem às AEE porque o querem individualmente. O que, de facto, importante é o grau elevado de satisfação que os jovens apresentam neste estudo, factor que faz acreditar que, cada vez mais, se deve apostar na sensibilização para a adesão dos jovens às AEE.

Assim sendo, pode observar-se que os alunos manifestam, largamente, satisfação em praticar AEE, afirmação que pode ser comprovada com os resultados da resposta dada pelos alunos quando confrontados com a possibilidade de desistir ou não de praticar AEE, à qual 81.4% respondeu que não desistiria e apenas 4.9% contemplou essa hipótese como possível.

Repare-se no elevado grau de respostas dos alunos quando questionados sobre a hipótese de desistir da participação em AEE. 81.4% afirma que não, uma vez que se encontra bastante satisfeito com a envolvimento nas AEE, logo será óbvio constatar que a sua vontade em desistir das AEE seja ínfima. Se esta satisfação é, efectivamente visível, será, igualmente, óbvio constatar que somente 4.9% afirmou ser possível desistir da prática de AEE, uma vez que 1% se manifesta insatisfeito com as AEE em que está inserido.

Repare-se, desta forma, quando questionados com o grau de satisfação perante a prática de actividades extra escola, 47.1% dos alunos afirmam que estão bastante satisfeitos com a prática de AEE, 29.4% estão satisfeitos e 1% encontra-se insatisfeito.

Ao verificar este resultado, pode afirmar-se que os alunos manifestam, largamente, satisfação em praticar AEE, afirmação que pode ser comprovada com os resultados da resposta dada pelos alunos quando confrontados com a possibilidade de desistir ou não de praticar AEE, à qual 81.4% respondeu que não desistiria e apenas 4.9% contemplou essa hipótese como possível.

No que respeita à opinião dos alunos relativamente ao que pensam sobre as AEE, grande parte refere que as mesmas são uma boa maneira de passar o tempo, bem como permitem fazer novos amigos. Os alunos consideraram, ainda, as AEE essenciais para o desenvolvimento pessoal dos jovens e permitem aos alunos manterem-se em forma psicológica e fisicamente. Ainda de salientar que os alunos consideram as AEE agradáveis e interessantes bem como ajudam a desenvolver a responsabilidade do jovem. Para estes alunos a participação em AEE proporciona o desenvolvimento de estratégias e métodos de organização pessoal, factor que os ajuda na sua vida quotidiano tanto como cidadãos como estudantes.

Os alunos concordam com a ideia de que as AEE são actividades praticadas fora do tempo que se passa na escola, têm um papel fundamental na vida de um estudante e são uma boa opção para terminar o dia. Esta afirmação corrobora as respostas que os alunos deram relativamente ao número de dias e número de horas por dia que eles despendem com as AEE, isto é, praticam as AEE fora do tempo lectivo, são bastante importantes na vida de um estudante e praticam-nas ao final do dia, quando, então, têm tempo para elas. O local de residência dos alunos é totalmente irrelevante no que concerne às suas opiniões sobre o que são AEE.

Verificou-se, pela análise das respostas, que os alunos não partilham, na esmagadora maioria, da opinião de que as AEE não fazem falta a um aluno para que este obtenha bons resultados escolares, as AEE são prejudiciais para o desempenho escolar ou que as AEE são actividades dispensáveis para que um aluno se sinta motivado para a escola.

No que concerne aos motivos pelos quais os alunos participam ou gostariam de participar em AEE, as suas respostas concentram-se primordialmente no facto de as mesmas serem uma boa forma de passar o tempo, ou seja, de ocupar o seu tempo livre. Consideram que a sua participação em AEE os faz sentir bem com eles próprios física e psicologicamente, bem como lhes permite fazer novas e amigáveis e conhecer outras pessoas e estar com os amigos. Consideram, ainda, que o tempo que ocupam com as AEE é fundamental para o seu bem-estar pessoal. Pode constatar-se, facilmente, que os alunos que praticam AEE, nomeadamente, desporto, são jovens mais optimistas no seu dia-a-dia, mais bem humorados, têm uma maior facilidade em interagir com os seus colegas e, conseqüentemente, fazerem novas amizades e gostam, particularmente, de passar o seu tempo livre na companhia dos seus amigos.

Ainda no que diz respeito a esta questão, os alunos discordam, peremptoriamente, que a sua participação nas AEE prejudica o desempenho escolar, bem como que as mesmas provocam falta de motivação para a escola. Discordam, também, que as AEE prejudicam em termos académicos ou que estas oferecem poucos ou nenhuns benefícios para o seu desempenho e sucesso escolar ou que se sentem cansados e não têm vontade de estudar depois de praticar as AEE. Mediante estas respostas, não há dúvida que os alunos, de forma geral, consideram a sua participação em AEE importantes para a sua vida, apresentando razões que têm a ver com o seu bem-estar pessoal, psicológico e físico, permitindo-lhes alargar o seu universo de amigos bem como o seu círculo de actividade social. É visível que os alunos consideram que a

participação em AEE em nada prejudica o seu desempenho escolar e sucesso escolar. O facto de os alunos serem do sexo feminino ou masculino é irrelevante para a participação em AEE bem como o facto de morarem na cidade de Évora ou fora dela.

Estatisticamente, as raparigas defendem, em número significativamente superior, que a participação em AEE têm um papel fundamental na vida de um estudante, não imaginam a sua vida sem participar em AEE, gostam bastante de participar nessas actividades, têm necessidade da participação em AEE cujas lhes conferem bem-estar pessoal e permite-lhes fazer novas amizades.

Procurou-se, também, nesta investigação, encontrar os motivos pelos quais os alunos estão satisfeitos com as AEE. Assim sendo, os motivos principais apresentados são o facto de as AEE proporcionarem bem-estar pessoal, permitirem fazer novos amigos, ajudarem ao seu desenvolvimento pessoal e académico e promovem a motivação para estudar.

Quando confrontados com a questão da relação que é estabelecida entre o que os alunos fazem na escola e as AEE, 48,3% consideram que não há relação nenhuma, 42,5% afirma que, de certa forma, estão relacionadas e apenas 9,2% afirma que há uma relação directa.

Se observarmos as actividades em que os alunos estão envolvidos, constatamos que as mesmas têm, de certa forma, a ver com as actividades académicas que os alunos participam na escola no que concerne aos cursos profissionais que frequentam, nomeadamente a informática. As restantes actividades não têm relação com o que alunos fazem na escola porque são actividades de carácter religioso, voluntariado, escuteiros, teatro, entre outros. Os alunos que afirmam que há uma relação directa entre as AEE que praticam e as actividades escolares serão, certamente, aqueles que frequentam cursos directamente ligados com as áreas supra-citadas.

Assim, de uma forma global, quando questionados relativamente ao nível de satisfação que a participação em AEE proporciona aos alunos, os mesmos revelaram que se sentem bastante satisfeitos - 57,8% e satisfeitos - 36,1%. Os jovens questionados foram afirmando ao longo dos questionários a sua satisfação em estar envolvidos em AEE, também porque o faziam de livre vontade e estavam envolvidos na actividade que escolhiam. Logo, fazendo uma actividade espontânea e livremente, essa participação confere aos alunos um elevado grau de satisfação, porque fazem aquilo que gostam após as actividades lectivas.

Outra das questões desenvolvidas nesta investigação foi o facto de a participação dos alunos em AEE estar relacionada com os resultados escolares. Os alunos afirmam que não só a participação em AEE é benéfica para o desempenho académico como também aumenta a motivação para estudar e lhes permite obter melhores resultados escolares.

Se aos alunos lhes for permitido fazer outras actividades livremente, que não as académicas (que lhes são impostas) os alunos sentem-se mais úteis e activos na sociedade, fazendo com que a sua motivação para produzir algo lhes flua mais activamente, porque, afinal, eles também podem ter vontades próprias e pô-las em prática. Por vezes, o excesso de autoridade ou a proibição por parte dos pais em participarem nas AEE pode conduzir à ausência de motivação para a escola. Se eles puderem ter palavra para a consecução das suas vontades, certamente, apresentarão mais motivação para a escola e, conseqüente, obtenção de melhores resultados escolares.

Questionados sobre a hipótese de desistirem da sua participação em AEE, 94,3% afirmou que não desistiria e 5,7% colocou essa hipótese como possível. Se o grau de satisfação que os alunos apresentam é tão elevado, óbvio se tornará constatar que a ideia de desistir da participação em AEE é ínfima. Os alunos afirmam que o seu bem-estar psicológico e físico aumenta, a sua motivação para a escola flui muito mais, sentem-se mais úteis e responsáveis, logo poucos foram os alunos que colocaram a possibilidade de desistir da participação em AEE.

Perante as respostas que foram sendo apresentadas ao longo do questionário, todas caminharam no sentido de comprovar o objectivo fundamental deste estudo, ou seja, demonstrar que a participação e a envolvimento de alunos em AEE é benéfica para eles e lhes permite ter muitas sensações e opiniões face a esta participação e envolvimento.

Convidando os alunos a apresentarem uma opinião relativamente ao que significa as AEE, os alunos consideram, principalmente, que as actividades extra escola contribuem para o desenvolvimento da personalidade dos alunos e, como tal, aumentam o seu sentido de responsabilidade, que todos os alunos deveriam participar em actividades extra escola porque estas são muito benéficas em todos os sentidos e um aluno que participe em actividades extra escola, para além da sua envolvimento na escola, sentir-se-á melhor consigo e com a sociedade, sentindo-se mais útil e fazendo com que se envolva e empenhe mais na escola de forma a obter melhores resultados.

Verifica-se, perfeitamente, mediante análise categorial da última pergunta do questionário, e pelas respostas que os alunos apresentam, que os mesmos concordam que a sua participação em actividades extra escola lhes proporciona bem-estar psicológico (*Exº "Para ficar bem psicologicamente"*) e os ajuda a desenvolver a sua personalidade (*Exº "Ajudam no desenvolvimento da personalidade"*) enquanto pessoas numa sociedade civil.

Concordam, igualmente, que a participação nas actividades extra escola lhes proporciona um bem-estar físico (não esquecendo que uma das actividades mais referenciada foi a participação em actividades desportivas), por exemplo *"Melhorar a condição física"*. Esta participação nas AEE ajuda-os a descontraír (*Exº "Ajudam a relaxar"*) e ocupa os seus tempos livres (facto que os faz sentir desanuviados), por exemplo, *"Ajuda a passar o tempo"* bem como os motiva para a escola (*Exº "Mais vontade de estudar"*), afirmando que o seu desempenho e aproveitamento são melhorados pelo facto de os alunos participarem em AEE (*Exº "Influencia o aproveitamento escolar"*). Os alunos defendem mais vantagens (*Exº "Fazem bem"*) do que desvantagens (*Exº "Perda de tempo para estudar"*) no que concerne à prática de AEE, facto que demonstra que a participação de alunos em AEE lhes traz benefícios, bem-estar pessoal, melhor desempenho, permite-lhes fazer novas amizades, ocupa-lhes o tempo que eles não saberiam o que fazer se não estivessem envolvidos em AEE, desanuvia-lhes o stress, permitindo uma maior descontraicção perante a vida e conseqüentemente uma maturação de personalidade que os faz crescer enquanto indivíduos de uma sociedade que é cada vez mais exigente.

Conclusões

As actividades extra escola são efectivamente importantes na rotina dos jovens, desde que praticadas com peso e medida e tenham em atenção a idade, o gosto pessoal dos mais novos, os seus desejos, interesses e características da sua personalidade.

Para concluir, parece fundamental sublinhar que também para os mais novos é indispensável existirem momentos sem nada marcado na agenda, uma vez que estes precisam de tempo para si próprios, tempo para crescerem por fora e por dentro, e também de folgas para fazerem as suas próprias descobertas de forma livre, longe da intencionalidade do adulto.

Como tal, pode verificar-se que são várias as actividades que se podem realizar fora da sala de aula, razão pela qual se considera este estudo muito aliciante, dado a variedade de actividades que podem ser contempladas no mesmo.

O facto de o aluno poder participar em AEE que lhe confirmam prazer psicológico e físico e bem-estar pessoal permite-lhes saber orientar o poder que tem dentro da sala de aula e usá-lo em seu próprio benefício, tanto nos relacionamentos interpessoais como nos resultados académicos que alcançar.

Contudo, o aluno pode não saber conciliar as AEE *“com o seu poder que é sempre informal ao contrário do professor, de quem se espera que exerça legitimamente a sua autoridade”* (Magalhães, 1996, p.37).

Porque se pode afirmar que comportamento gera comportamento, *o comportamento colectivo dos alunos tem repercussões notórias no comportamento do professor* (Delamont, 1987, p.88). Se o aluno estiver satisfeito com as AEE que pratica, certamente, se sente mais confortável dentro da sala de aula, tal como este estudo demonstrou em termos de motivação para a escola. A ausência de bem-estar pessoal na prática de AEE ou a desmotivação para a escola são factores exemplificativos para que *“os alunos líderes que, pela sua capacidade de exercer influência sobre os colegas, podem desencadear e manter situações de indisciplina”* (Magalhães, 1996, p.38).

Este estudo permitiu aferir que os alunos inquiridos consideram que a sua participação em AEE permite-lhes melhorar o seu desempenho escolar bem como os seus resultados académicos.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. &Freire, T. (2003). *Metodologia de Investigação em Psicologia eEducação*.Braga: Psiquilibrios.
- Cooley, V. E. (1995). A study to determine the effect of extracurricular participation on student alcohol and drug use in secondary schools. *Journal of Alcohol and Drugs Education, 40*, 71-87.
- Eccles, J., Barber, B., Stone, M. & Hunt, J. (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Social Issues, 59*(4), 865-889.
- Delamont, S. (1987). *Interação na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gerber, S. (1996). Extracurricular activities and academic achievement.*Journal of Research and Development in Education, 30*, 42-50.
- Holland, A., & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities, in secondary school : What is known , what need to be known ? *Review of Educational Research, 57*, 437-466.
- Magalhães, O. (1996). Indisciplina, Poder dos Alunos?*Noesis*, nº 37, 37-38.
- Marques, J., De Rose, T., Del'Arco, L., & Martini, M. L. (2006). Intervenção para a promoção do auto conceito: combinando feedback focalizado internamente e feedback atribucional em situação de tutoria de leitura. *Resumos de comunicações científicas, VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. São João Del Rei: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.
- Marsh, H. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology, 84*, 553-562.
- Simão, R. (2005). *A relação entre actividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos*. Monografia final de curso de licenciatura. Lisboa: ISPA.

Fatores impactantes e determinantes no desempenho educacional de alunos da 1ª etapa da EJA (Educação de Jovens e Adultos): o caso da Escola Estadual Santa Maria de Belém

Andréa Gomes de Souza - Escola Estadual Augusto Meira, Belém, Brasil
www.popo_mel@yahoo.com.br

António J. Neto - Universidade de Évora, Portugal
aneto@uevora.pt

A presença de jovens adultos na escola de hoje representa o retorno à educação formal de uma clientela interessada em conseguir uma certificação que a qualifique, não só para um mercado de trabalho competitivo, mas também para o exercício de uma cidadania cada vez mais assumida. Tendo este cenário como contexto de pesquisa, o estudo a que se refere este trabalho foi realizado em 2009 na Escola Estadual de Santa Maria de Belém, no Estado do Pará, Brasil, envolvendo 151 alunos da 1ª etapa do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a maior parte deles do turno noturno. A componente empírica do estudo teve por base a realização de um inquérito por questionário e procurou encontrar possíveis respostas para questões relacionadas com a percepção dos alunos sobre a importância dada à educação pública e aos fatores que os mesmos julgam potenciar o seu sucesso escolar. Os resultados obtidos evidenciaram que a escolha da EJA estaria relacionada com a necessidade sentida de formação pessoal acrescida, seguida do aproveitamento da nova oportunidade de educação formal, assim como a capacitação para o trabalho.

Palavras-Chave: Desempenho Educacional, Alfabetização, Jovens Adultos, EJA, Escola Pública.

Introdução

A Constituição Federal brasileira de 1988, no seu Artº. 208, estabelece que o dever do Estado face à educação deverá ser efetivado mediante a garantia de um “ensino fundamental, obrigatório e gratuito”, assegurando a sua oferta para “todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Emenda Constitucional nº 14/1996). Apesar disso, é sabido que muitos cidadãos do país ainda se encontram excluídos desse ensino por múltiplos e diversos fatores.

Pode afirmar-se que tais fatores se intensificaram no governo dos militares, na década de 70 do século passado. Embora tenha sido então criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), a questão curricular foi, nessa conjuntura, a que menos relevância adquiriu, pois os fins daquele programa eram sobretudo estatísticos, traduzidos na alfabetização de um contingente impressionante de pessoas adultas (Santos e Braga, 2003). Segundo Silva (1988), o modelo assim preconizado pretendia ser uma cópia, embora deliberadamente esvaziada em todo o seu conteúdo revolucionário, do método Paulo Freire.

Após a extinção do MOBRAL, surgiram outras iniciativas como o Programa Alfabetização Solidária e o Programa Brasil Alfabetizado, implantado em 2003 e ainda vigente no Governo Dilma. A inclusão de jovens sem qualquer escolaridade ou daqueles que já haviam frequentado alguns anos mas pararam só pôde, todavia, ser aceite concomitantemente com os adultos nos turnos vespertino e noturno através da Emenda Constitucional nº 14/1996 acima citada.

No caso particular da Educação de Jovens e Adultos (EJA), esta se destina àqueles que apresentam desfasagem idade-série, por não terem frequentado a escola ou por terem evadido no ensino regular (Di Pierro, 2005, 2008; Soares, 2008, 2010).

O presente trabalho de pesquisa incidiu, especificamente, sobre os alunos que frequentavam a 1ª Etapa da EJA, numa escola pública de Belém do Pará. Com ele pretendeu-se, no essencial, encontrar respostas para indagações como as seguintes: Como é que os alunos da EJA concebem a qualidade da educação? Como seria uma boa escola segundo as suas percepções? Qual a avaliação que faziam sobre a qualidade da escola na qual estudavam ou que seus filhos frequentavam?

O Estudo

Enquadramento

O analfabetismo na região norte brasileira é considerado o mais elevado em todo o território nacional. Os dados levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam um índice de mais de 85% de analfabetos (UNESCO, 2008; Weber, 2010).

Este quadro desolador de analfabetismo implica, de um lado, a face da exclusão e da desigualdade daqueles que não sabem ler nem escrever e, de outro, faz sentir a importância e a prioridade da educação. Na verdade, segundo Henriques (2006, p.15), “o nosso desafio é como, a partir da educação, criar uma agenda de políticas públicas que tire o véu da invisibilidade explícita e revele os componentes que estão associados à exclusão”. Dar prioridade e importância à educação significa dar aos jovens e adultos uma vida digna por toda uma vida, como forma de incentivar a autonomia dos jovens e adultos pouco ou nada alfabetizados (Defourny, 2008).

Segundo Campos (2008), é nesse contexto que a divulgação dos resultados de aprendizagem dos alunos aferidos pelos sistemas de avaliação organizados pelo MEC e por diversos Estados impactou a opinião pública brasileira. A educação e a alfabetização são fundamentais para incentivar o engajamento de adultos no aprendizado permanente ao longo da vida.

Como salienta Mortatti (2004), a OCDE, ao definir os conceitos de alfabetização e de alfabetismo, estabelece uma identificação para classificar o quanto um povo é mais ou menos desenvolvido sociocultural e politicamente quanto outro, salientando também o fato de o domínio da língua materna ser uma ferramenta indispensável.

Daí a importância da educação para todos no cenário político-social brasileiro, cuja Constituição Federal de 1988 passou a reconhecer teoricamente o direito antes negligenciado dos jovens e adultos ao estudo. Indo na linha dos trabalhos de Haddad (2007), o estudo por nós realizado teve, assim, como principal finalidade investigar os fatores que os jovens adultos de uma escola pública de Belém consideravam impactar a sua aprendizagem escolar.

A dissertação de mestrado que constituiu o produto final deste estudo e que teve como investigadora no terreno a primeira autora deste trabalho estava dividida em duas partes principais, correspondendo a primeira à componente teórica e a

segunda à componente empírica. A parte teórica compreendeu os capítulos 1 e 2. O capítulo 1, denominado "Aspectos Históricos", apresenta uma retrospectiva da educação pública brasileira, desde o tempo do Brasil colônia até aos dias atuais (Hilsdorf, 2006).

A mão de obra escassa e a falta de políticas públicas para a solução de problemas sociais e econômicos, advindos, nomeadamente, com a chegada dos imigrantes ao Brasil, fizeram da educação o pilar para a tentativa de solucionar aquela realidade. Porém, o modelo educacional, baseado na dicotomia entre "público e privado", entre a "elite e povo", e prevaente desde o império até ao início dos anos 30 do século passado, dificultou o emprego e o lançamento de medidas mais eficazes para a erradicação do analfabetismo, tanto dos brasileiros como dos estrangeiros imigrados.

No final dos anos 50, Paulo Freire propôs o seu método pioneiro de alfabetização, o qual, ao mesmo tempo em que se propunha conscientizar a massa carente, automaticamente a visava politizar para a percepção dos seus direitos. Seu trabalho começou, por isso, a chamar a atenção de políticos e entidades locais, interessados em adotar aquela metodologia, considerada boa e barata. Com a tomada do poder em 1964 pelos militares, essa dinâmica ver-se-ia, no entanto, drasticamente posta em causa.

Todos os projetos e movimentos para o combate ao analfabetismo brasileiro têm obedecido, de algum modo, às recomendações da UNESCO e aos planos desenvolvidos nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS) (Ireland, 2009).

O capítulo 2 da dissertação, intitulado de "Aspectos Impactantes", aborda os fatores que dificultam e impactam a implantação e a continuidade das medidas adotadas a partir da Constituição de 1988 e da Emenda Constitucional nº14/96, visando reverter esta realidade e oferecer uma educação de qualidade.

Em se tratando da EJA, a inexistência de uma fonte específica para o seu financiamento, os poucos recursos financeiros disponibilizados, assim como a descontinuidade verificada, ao se pensar a educação de forma estanque, ou seja, a alfabetização desvinculada do ensino básico, seguida da educação de jovens e adultos e do ensino de nível médio, compromete o ensino para um padrão nacional.

Como se não bastasse tudo isso, o Brasil ainda leva desvantagem diante de outros países da América do Sul, pois sua dimensão territorial pronunciada dificulta o acesso à escola, tanto para os educadores quanto para os educandos. Outro fator diz respeito aos profissionais responsáveis pelo ensino de EJA, a maior parte deles sem formação de nível superior.

Nas últimas décadas, a presença de jovens e adultos tem sido muito grande nos cursos acelerados designados de EJA. Essas pessoas, que por vários motivos se evadiram da escola, resolvem agora para lá retornar com o intuito de virem a obter certificação adequada e assim conseguirem melhor colocação no mercado de trabalho.

O governo federal tem, nestes últimos 50 anos, procurado assumir vários compromissos com a educação, em decorrência do seu comprometimento com as políticas internacionais; contudo, a implementação e o controle das políticas públicas não conseguem alcançar a sua totalidade.

As escolas, por outro lado, não oferecem um currículo apropriado para suprir tais necessidades, isto é, um currículo voltado para as realidades específicas de cada um. O currículo atualmente utilizado na EJA é o mesmo para os alunos que nunca abandonaram a escola e frequentam o curso regular. Da mesma forma, os professores são os mesmos que para o ensino regular, não existindo docentes habilitados em número suficiente para o ensino da 1ª e 2ª etapas dessa (Oliveira e Scortegagna, 2002; Paiva e Oliveira, 2009).

Tendo por base o cenário antes descrito e o problema de investigação que dele emerge, o estudo a que se refere o presente trabalho foi em concreto norteado pela tentativa de encontrar respostas empiricamente fundamentadas para as questões de investigação explicitadas no ponto que se segue.

Questões de Investigação

O estudo teve, assim, como principal finalidade investigar os aspectos que dificultam a aprendizagem dos jovens e adultos na sua trajetória escolar em contexto de EJA. Nessas condições, foram quatro as principais questões de investigação consideradas:

- Qual a importância que os jovens adultos de uma escola pública de Belém atribuem à educação escolar e quais os motivos que, em concreto, os levaram a frequentar a EJA?

- Que fatores poderão condicionar, na opinião desses jovens adultos, o seu sucesso escolar?
- Quais os pontos de vista dos jovens adultos quanto às condições necessárias para se ter uma escola de qualidade?
- Qual a imagem dos jovens adultos sobre o que consideravam ser um bom professor de adultos?

Metodologia

A pesquisa que serviu de suporte a este estudo pautou-se, no essencial, pelos seguintes procedimentos: em primeiro lugar, fez-se uma análise de literatura focada na educação brasileira desde o período colonial até aos dias atuais, sendo enfatizada a educação popular a partir da década de 60 do século passado, por ser o período mais voltado para a questão da alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Em seguida, foram desenvolvidas ferramentas para sustentar a componente empírica do estudo, o qual teve por base a aplicação de um questionário a alunos do curso EJA de uma escola pública de Belém do Pará.

O contexto

Como foi antes salientado, o estudo empírico por nós realizado envolveu alunos jovens e adultos de uma escola da cidade de Belém do Pará, o segundo maior dos 27 estados do Brasil, com uma extensão de 1.247.689,515 km², 144 municípios e 7.321.493 habitantes. A sua capital, Belém, possui cerca de 2.335.000 habitantes.

Tendo por referência dados do IBGE, mais de 85% dos analfabetos absolutos do Pará – que responde por cerca de 4,1% do total de analfabetos do País – não frequentam classes de alfabetização. Na verdade, apenas cerca de 82,7 mil jovens e adultos paraenses se encontravam, na data em que foi levada a cabo esta pesquisa, inscritos em cursos de alfabetização.

Existem aproximadamente 150 escolas públicas estaduais na região metropolitana de Belém, número que, porém, parece não ser suficiente para erradicar o analfabetismo na zona urbana. A Escola Estadual Santa Maria de Belém, local onde foi realizado o trabalho de campo, oferecia na altura duas modalidades de ensino: o nível médio regular, com a duração de três anos, nos turnos matutino, vespertino e

noturno, e o nível acelerado ou EJA, com a duração de dois anos, nos turnos vespertino e noturno.

O inquérito por questionário

A metodologia que serviu de base à componente empírica desta investigação, para além de se inspirar numa estratégia de estudo de caso, teve ainda como referência as pesquisas etnográficas, na medida em que procurou ouvir as falas dos protagonistas do processo educativo em jogo, isto é, de jovens e adultos de regresso à educação formal no contexto da EJA.

Segundo Campos (2008, p.9), “os principais (...) protagonistas diretamente implicados no cotidiano escolar – professores, funcionários, diretores, alunos e suas famílias – só recentemente começaram a ser ouvidos” sobre o processo educativo do qual são atores principais. De entre eles, os professores são, como se compreende, mediadores fundamentais, pelo que se torna “urgente levar em conta os seus pontos de vista” (p.9).

Mas, sendo isso verdade, torna-se igualmente imperioso, como o preconizara Freire (2007), ter um olhar preferencial sobre aquele para o qual deve ser direcionado todo o trabalho prático e teórico educativo, ou seja, para o aluno. No nosso caso, impunha-se, desse modo, ouvir, em concreto, o aluno da EJA, não um jovem ou um adulto em abstrato, mas sim aquele situado em determinadas condições sociais, familiares, económicas ou políticas, para saber como pensava, sentia e vivia a sua realidade de aluno daquela modalidade educativa formal.

Os dados de pesquisa foram obtidos a partir de um questionário dirigido a alunos voluntários, estabelecido em folha de protocolo (Anexo I). Segundo Chizzotti (2010), um questionário é “um instrumento de recolha de dados constituído por um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemáticas, dispostas em itens, com o objetivo de suscitar respostas por escrito dos informantes sobre um assunto que estes saibam opinar ou informar” (p.218).

A elaboração do questionário levou em conta a formulação de perguntas definidas de acordo com o problema e as questões de investigação formuladas. Foram especificamente elaboradas 12 perguntas, cujo objetivo principal foi “converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos” (Afonso, 2005, p.101). O questionário apresentava

uma nota introdutória, explicando aos respondentes a finalidade do estudo e agradecendo a colaboração dispensada. Ainda de acordo com Afonso (2005), a viabilidade do questionário como uma técnica fiável de recolha de dados implica que os respondentes assumam uma atitude cooperativa.

A versão final do questionário resultou de um processo de validação que, para além de contar com a apreciação crítica de dois especialistas em ciências da educação, sendo um deles o Orientador deste trabalho e o segundo um outro professor do curso de mestrado, passou ainda por uma fase de estudo piloto realizado com um pequeno grupo de alunos da EJA que não intervieram no estudo principal.

Os participantes

No início do ano de 2009, a Escola Estadual Santa Maria de Belém tinha matriculados 550 alunos da 1ª etapa da EJA, nos turnos vespertino e noturno. O número de alunos efetivos foi, no entanto, bastante variável ao longo do ano, uma vez que muitos abandonaram as aulas ou mesmo o curso, por razões variadas.

No período de 14 a 18 de setembro de 2009, foi distribuído o questionário para os alunos que haviam manifestado a sua vontade em colaborar. A investigadora tinha solicitado uma semana antes aos respectivos professores de cada turma autorização para, durante os dois horários de aula da semana seguinte, proceder à distribuição do questionário. Para início do trabalho, e no sentido de não causar prejuízo na carga horária das disciplinas, foi escolhida a semana de entrega das notas da 2ª avaliação.

O professor responsável do horário fez a apresentação da investigadora aos alunos, tendo esta permanecido na sala com o propósito de prestar esclarecimentos quanto aos objetivos da pesquisa e à voluntariedade da participação.

Responderam ao questionário 151 alunos, sendo a maioria deles do turno noturno. Os elementos caracterizadores da amostra efetiva de participantes, expressos em termos de frequências absolutas e percentagens, aparecem nos quadros que se seguem.

No que tem a ver com a distribuição dos respondentes em função dos dois turnos frequentados (vespertino e noturno) e da variável sexo, os indicadores que caracterizam a situação são os que dão forma ao Quadro 1:

Quadro 1: Amostra de alunos da EJA inquiridos

Turno	Sexo		Amostra Global			
	Masculino		Feminino			
	n	%	n	%	n	%
Vespertino	12	8	17	11	29	19
Noturno	46	31	76	50	122	81
Total	58	39	93	61	151	100

Tal como o indica o quadro anterior, a grande maioria dos inquiridos (122, ou seja, 81%) provinha do turno noturno. Relativamente à distribuição por sexo, pode observar-se que o grupo de mulheres era claramente dominante, com 61% do total da amostra.

Pensando agora na distribuição dos inquiridos por faixa etária, a situação obtida foi a que o Quadro 2 permite configurar.

Quadro 2: Distribuição dos inquiridos por faixa etária

Turno	Faixa Etária		Amostra Global			
	18 a 35 anos		Mais de 35 anos			
	n	%	n	%	n	%
Vespertino	29	20	0	0	29	20
Noturno	98	66	21	14	119	80
Total	127	86	21	14	148	100

3 alunos do turno noturno não indicaram a idade

Como é possível observar, dos alunos do curso EJA que aceitaram participar neste estudo, 86% tinham entre 18 e 35 anos, distribuindo-se os restantes (21 em 148) por idades superiores a 35 anos.

Principais Resultados

Por limitações de espaço, apresenta-se neste ponto apenas uma síntese, ainda que representativa, dos resultados que consubstanciaram a dissertação de mestrado da qual este trabalho emerge.

Relativamente à evidência recolhida junto dos inquiridos sobre a importância por eles atribuída à frequência da educação formal na idade adulta, obtiveram-se os indicadores apresentados no Quadro 3.

Quadro 3: Importância da educação na idade adulta

Razões apontadas	n	%
Formação pessoal	53	37
Aproveitar a nova oportunidade	40	28
Capacitar para o mercado de trabalho	21	15
Exercício de cidadania	21	15
Reduzir o analfabetismo	5	3
Resgatar a autoestima	3	2
Concluir o ensino superior	0	0
Total	143	100
8 alunos não responderam		

Como razões apontadas pelos inquiridos para justificarem a importância da educação formal na idade adulta, destacam-se, por esta ordem, as seguintes: possibilidade garantirem uma “formação pessoal” mais sólida; possibilidade de lhes ser facultada uma “nova oportunidade” de educação certificada ao longo da vida; possibilidade de tal regresso os “capacitar [melhor] para o mercado de trabalho”; e possibilidade de poderem usufruir de um “exercício [sustentado] de cidadania”. Surpreendentes, de certo modo, são as frequências diminutas (ou mesmo nula) registradas nas outras categorias.

No que diz respeito às percepções dos inquiridos sobre os fatores que poderão influenciar o seu sucesso no contexto da EJA, obtiveram-se os resultados que o Quadro 4 permite visualizar.

Quadro 4: Fatores para o sucesso na EJA

Êxito Escolar	N	%
Esforço e força de vontade para aprender	55	60
Profissionais preocupados com o entendimento	22	24
Valorização do estudo	11	12
Vontade de conseguir um futuro melhor	4	4
Total	92	100

Como se pode inferir, dos 92 inquiridos que se pronunciaram sobre a questão do sucesso, 55 deles, ou seja (60%) afirmaram que este “dependia do esforço e força de vontade”, enquanto que 22 (24%) relevaram, sobretudo, “a presença de profissionais preocupados com o entendimento”, 11 (12%) “a valorização do estudo” e apenas 4 (4%) “a vontade de conseguir um futuro melhor”. Quer dizer, para estes últimos, o futuro suportado no estudo parecia ser a razão determinante para o sucesso na vida.

Pensando agora em termos de fatores percebidos de insucesso, foram obtidos os resultados que o Quadro 5 ilustra.

Quadro 5: Fatores de insucesso na EJA

Fracasso Escolar	N	%
Falta de tempo para estudar	12	37
Dificuldade em determinadas matérias	8	24
Conteúdo programático reduzido para a EJA	8	24
Falta às aulas	5	15
Total	33	100

Entre as causas apontadas para a existência de insucesso no curso de EJA, pode observar-se que, dos 33 alunos que abordaram este aspecto, 12 evocaram “a falta de tempo para estudar” como sendo o motivo que mais justificaria o fracasso escolar, seguido por 8 alunos que alegaram “dificuldade em determinadas matérias” e outros tantos que se referiram a um “conteúdo programático reduzido” e, finalmente, cinco que aludiram ao fato negativo de haver alunos que “faltavam muito às aulas”.

No que se prende com a sua percepção sobre as condições que devem ser preenchidas para poderem ter um aproveitamento de qualidade no âmbito da EJA, a evidência recolhida permitiu traçar a imagem que o Gráfico 1 ilustra.

Quase metade dos alunos que responderam a este item gostariam que a escola tivesse uma melhor infraestrutura predial. Relevante foi também a referência (29%) à necessidade de maior investimento “em políticas públicas para compra de livros, merenda escolar, transporte e de segurança pública” ou a consideração, feita por 17% deles, de serem “os profissionais capacitados que verdadeiramente fazem a diferença para um ensino de qualidade”.

Questionados, por fim, acerca do que considerariam ser um bom professor de adultos, os inquiridos pronunciaram-se de acordo com a evidência sintetizada no Quadro 6.

Quadro 6: Qualidades atribuídas a um bom professor de adultos

Traços	n	%
Paciência e respeito	68	55
Interação com os alunos	24	19
Capacitação para os professores	12	9
Prazer em elaborar aulas e em ensinar	12	9
Domínio da matéria	10	8
Total	126	100
25 alunos não responderam		

Como se pode observar, a qualidade inequivocamente mais relevada (55% dos respondentes) foi o ter “paciência e respeito para com os aprendentes”. Para além dessa, mas a grande distância, ficaram posicionadas a “capacidade de interação” com os educandos (19%), o “demonstrar prazer em ensinar e em elaborar aulas atraentes” (9%), a “formação dos professores” (9%) ou o “domínio da matéria” (8%).

Essas respostas revelam no fundo o que qualquer pessoa deseja quando resolve fazer qualquer tipo de curso acadêmico ou quando precisa de algum serviço público, isto é, haver profissionais que a tratem com dignidade e o respeito devido a qualquer cidadão. As palavras de Freire sobre os descaminhos da EJA enfrentados pelos alunos deveriam, desse modo, fazer com que os educadores assumissem “uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização”, porque a ausência de oportunidades concretas em vivenciar trajetórias de maior sucesso no sistema educacional acaba por culpabilizar individualmente cada jovem por mais uma história de fracasso (in Paiva, 2009, p.39).

Conclusões

Quando decidimos realizar este estudo, inquietávamo-nos com os pontos considerados impactantes no desempenho educacional dos alunos de EJA e suas consequências, pois os mesmos já apresentavam uma razoável defasagem idade-série e um histórico de vida permeado de fracassos e evasões escolares.

Sendo a educação o alicerce para a conquista de oportunidades na vida, a qualidade da mesma deve ser a melhor possível para que as conquistas pessoais e laborais sejam efetivas. Os alunos por nós inquiridos que optaram pela EJA pareciam, de fato, almejar, sobretudo, uma melhor formação pessoal, seguida de uma 2ª chance para o retorno e o término escolar, de posse de uma certificação para o mercado de trabalho, além do reconhecimento do seu direito de cidadão garantido na Constituição.

Pôde-se perceber que muitos jovens, agora já adultos, que tiveram alguma passagem pela escola compreendem que o sucesso escolar se encontra determinado por um importante tripé: esforço e força de vontade do educando na aquisição e apreensão do conhecimento, aliados ao auxílio de profissionais competentes, ou seja, a professores.

As causas observadas para a evasão masculina estavam relacionadas com dois fatores essenciais: a dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos e as longas distâncias entre o trabalho e a escola. No caso da evasão feminina, quando não era o trabalho, era a família ou ambos, além das longas distâncias entre trabalho e escola.

Analisando as vivências que nos foram relatadas pelos alunos participantes nesta investigação, percebeu-se que todos ansiavam por uma escola de qualidade que ofertasse merenda, livros didáticos e uma estrutura predial com laboratório de informática e biblioteca. Não foram, pois, visões teóricas, mas sim autênticas necessidades sentidas o que pudemos inferir a partir dos seus testemunhos.

Assim se justifica a importância e a prioridade que Haddad (2007) destaca ao advogar a participação ativa dos alunos de EJA no seu processo educativo na base de uma “estratégia de incorporação de sua realidade nos conteúdos escolares”. Seja através do modo como são acolhidos nos processos participativos de escolarização, na efetividade do modelo de currículo a ser adotado, assim como os conteúdos incorporados na aula, tudo isso facilita o resgate de práticas participativas nas quais o educando deve assumir um papel de ator fundamental.

A gestão atualmente encontrada na maioria dos estados e dos municípios brasileiros precisa, para isso, de ser aperfeiçoada, a fim de criar condições de ensino adequadas a cada realidade para a efetiva aprendizagem e desenvolvimento profissional. Basicamente, o que todos os inquiridos desejavam era uma escola pública com uma infraestrutura digna para ser frequentada e para se aprender, cujos profissionais fossem capacitados e assessorados por políticas públicas que incentivassem tanto os profissionais de educação quanto os alunos (Paiva, 2009).

Mais uma vez, o que, nesse sentido, aparenta desencadear o fracasso escolar na vida dos jovens e adultos parece ter a ver com as políticas públicas ineficientes, voltadas para o voluntarismo, para as campanhas emergenciais e para as soluções conjunturais, assim como as diretrizes educacionais preocupadas somente com a supressão das carências escolares, em detrimento da qualidade ofertada. Repensar o ensino e o espaço escolar destinado ao público da EJA faz-se, desse modo, imprescindível, para que resultados mais promissores possam ser conquistados numa educação igualitária, justa e para todos.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

Campos, M. (2008). *A qualidade da educação sob o olhar dos professores*. São Paulo: OEI.

Chizzotti, A. (2010). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. (8ª ed.). São Paulo: Cortez.

Defourny, V. (2008). *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições de prática*. Brasília: UNESCO.

Di Pierro, M. (2005). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, 26 (92), 1115- 1139.

Di Pierro, M. (2008). Educação de jovens e adultos na América Latina e no Caribe: trajetória recente. *Cadernos de Pesquisa*, 38 (134), 367-391.

Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (36ª ed.) São Paulo: Paz e Terra.

Gadotti, M. & Romão, J. (2007). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. (9ª ed.). São Paulo: Cortez - Instituto Paulo Freire.

Haddad, S. (Coord.) (2007). *Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA. Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global.

Henriques, R. (2006). *Aula inaugural do curso de Educação e Diversidade: curso de extensão; oferecido pela UNB em parceria com a SECAD/MEC*.

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

Hilsdorf, M. (2006). *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Thomson Learning Edições.

Ireland, T. (2009). Vinte anos de educação para todos (1990-2009): um balanço da educação no cenário internacional. *Em Aberto*, 22(82), 43-57.

Mortatti, M. (2004). *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP.

Oliveira, R. & Scortegagna, P. (2006). Educação de jovens e adultos no Brasil: uma análise histórico-crítica. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, 5(2), 1-15.

Paiva, J. (2009). Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos. Rio de Janeiro: FAPERJ.

Paiva, J. & Oliveira, I. (Orgs.) (2009). Educação de Jovens e Adultos. Petrópolis, RJ: DP et Alii.

Pereira, M. (2005). A construção do letramento na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica.

Santos, M. & Braga, M. (Org.) (2003). Projeto MOVA – Brasil: alfabetização, cidadania e organização social. São Paulo: Cortez.

Soares, L. (2002). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A.

Soares, L. (Org.) (2007). Diálogos na educação de jovens e adultos (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Soares, M. (2008). Alfabetização e letramento. (5ª ed.). São Paulo: Contexto.

Soares, M. (2010). Letramento: Um tema em três gêneros. (4ª ed.) Belo Horizonte: Autêntica.

UNESCO (2008). Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições de prática. Brasília: UNESCO.

Legislação

Brasil, Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

Brasil, Emenda Constitucional nº 14/96 – Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 das Disposições Constitucionais Transitórias.

Brasil, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996- Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

Brasil, Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Alternativas de alfabetização para a América Latina e o Caribe. Brasília: INEP (1988).

Anexo 1

Questionário

FATORES IMPACTANTES E DETERMINANTES NO DESEMPENHO EDUCACIONAL DE JOVENS ADULTOS DA 1ª ETAPA DA ESCOLA ESTADUAL SANTA MARIA DE BELÉM

Data:

Chamada Nº: _____ Idade: _____ Sexo: _____

Turma: _____ Turno: _____

Prezado aluno, suas respostas sinceras ajudarão na formação de profissionais mais capacitados para o ensino de jovens e adultos. Obrigada.

Questões:

- 1- Você considera importante a educação escolar na idade adulta? Por quê? Justifique, por favor.
- 2- Por que você optou pela EJA?
- 3- Você considera que está tendo progressos em seus estudos? Por quê?
- 4- Qual a escola em que você estudava antes de ingressar na EJA e o ano?
- 5- Já parou de estudar alguma vez? Por quanto tempo? Por quê?
- 6- Quais as suas principais dificuldades de frequentar a escola?
- 7- Quantas vezes na semana você falta às aulas, em média?
- 8- O que você considera importante na escola para um bom aproveitamento dos alunos?
- 9- Qual é a melhor qualidade que você atribui a um professor de adultos?

- 10- Você já reprovou alguma vez? Qual a principal causa que você atribui a esse fato?
- 11- O que é para você um bom aluno?
- 12- Como você gostaria que fosse a escola dos seus sonhos?

Teoria e Prática dos graduados do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (BRASIL): um estudo avaliativo

Arnaldo Rabelo - Universidade de Évora
magister.ajar@hotmail.com

Jorge Bonito - Universidade de Évora.
jbonito@uevora.pt

O estudo busca caracterizar o processo teórico-prático dos graduados do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), ao abrigo do Convênio nº 006/2001 UNIFAP/Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP)/Prefeitura de Manaus (PMM), e a sua relação com o desenvolvimento profissional. Foi realizada uma abordagem quanti-qualitativa, desenvolvida em duas partes: a primeira, caracteriza os graduados quanto aos dados pessoais demográficos e socioculturais; a segunda, destaca as habilidades e competências dos mesmos. A recolha de informação foi realizada através de questionário e de análise documental ao citado convênio. Os sujeitos da pesquisa foram os graduados do curso de Pedagogia, professores da rede municipal de ensino da PMM. Os resultados indicam que o curso contribuiu para o enriquecimento pessoal e profissional dos graduados, mas não articulou a teoria e prática que continuam presentes no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação. Egressos. Formação docente. Pedagogia. Teoria-Prática.

Introdução

A pesquisa com os egressos da Pedagogia, do Convênio 006/2001-UNIFAP/FUNDAP/PMM, visa identificar a percepção teórico-prática do curso. Faz parte do cumprimento do que exige a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9394/96, que define a formação de professores da educação básica no Brasil e estabelece, em seu artigo 87º, § 4º que: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1996).

Como a Região Norte, especificamente no Amapá, a escolarização profissional não atendia a letra da Lei, se fez necessário levar a referida formação a todos os professores da rede de ensino municipal, pois os professores efetivos da rede possuíam apenas a formação de Magistério. Assim, o referido Convênio ficou conhecido como “Macapá Etapas” e se desenvolveu nos períodos de férias escolares, ou seja, janeiro/fevereiro e julho, no próprio campus da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

Nesse contexto, o processo de avaliação que se quer ter deste estudo é vista por meio da postura dos egressos que participou dessa formação e que durante essa formação, integralizava seus afazeres como professor. Isso pode ter levado a “um empobrecimento da formação do profissional da educação, o qual se vê limitado a cursos práticos de curta duração para sua preparação ou a uma imersão acrítica na realidade da escola, durante a sua preparação profissional” (Freitas, 2003, p. 98).

Desse modo, se destaca o ápice da pesquisa que estabelece a situação processual da relação teoria-prática como proposta maior da articulação que abarca os atores do artifício que liga o sentido da formação à prática pedagógica e à competência para mudar o panorama político que envolve a escola e todos que dela fazem parte.

Assim, num desempenho conjuntural, a análise dos dados foi sustentada pela pesquisa bibliográfica construída a partir do tema proposto buscando possibilitar o diálogo entre formação de professores e teoria e prática, objetos desta dissertação, na perspectiva de conhecer modos e meios de como vêm se apresentando a ação docente.

Nesse contexto teórico, vários autores se apresentam, mostram os avanços de suas pesquisas referentes à formação dos professores com seus saberes e suas competências, discutindo vários vieses. Dentre os estudiosos no assunto temos Azanha

(2006) e Tardif (2002), que fazem referência à formação de professores e seus saberes; Libâneo (2008), que trata da identidade dos professores e o desenvolvimento das competências nos mesmos; Severino (2006), quando se volta para efetuar uma análise crítica em se tratando das políticas públicas para a formação docente; Maciel (2009), e sua preocupação dos programas voltados à formação docente e os incentivos ao professor; Arroyo (2007) que destaca o tempo como aliado do professor; Giroux (1997) que trata da intelectualidade desses professores numa pedagogia crítica; Nóvoa (1995) que enaltece a formação do professor em várias perspectivas; dentre outros que se apresentam neste documento. Além desses teóricos, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, que dá suporte legal à formação docente.

Nesse mesmo sentido, afirma-se que pode enriquecer a discussão da formação de professores, sob a visão dos egressos, na medida em que representa uma possibilidade de buscar alternativas frente às diversas situações vividas no exercício da profissão docente. Em que pese os “vieses decorrentes da experiência pessoal . . . [vividas por mim enquanto professor e pelos egressos enquanto aprendizes]” (Alves-Mazzotti, 2001, p. 45).

Percebe-se que a universidade necessita de uma nova postura numa discussão que mostre a importância desse modo de pensar para que o ensino público seja de fato visto com rigor de quem quer produzir formandos de qualidade, neste caso aqui descrito, do curso de formação para pedagogos. Se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, “precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político” (Chauí, 2003, p. 11). A autora quer ver a universidade como uma organização social e não como instituição social, pois a formação acadêmica, neste caso a do pedagogo, corre o risco de se transformar em transmissão de conhecimento e adestramento perdendo seu significado maior que é o da reflexão crítica de descoberta e de nova busca.

Sabe-se que o conhecimento é a base para a formação, quando a docência revela a identidade profissional do educador na medida em que teoria-prática passa a ser unidade indissociável (Valle, 1999; Azanha, 2006; Arroyo, 2007).

Assim, quando se trata da formação, os saberes levam às competências que todo docente precisa demonstrar na prática (Tardif, 2002; Arroyo, 2007); e que o espaço de formação, além do lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, é onde se faz

socialização e configuração profissional (Nóvoa, 1995), pois, existe tempo para aprender e ensinar e professor deve ser sensível a isso (Arroyo, 2007).

O Estudo

O estudo abrangeu treze instituições, sendo doze escolas e a Secretaria de Educação (SEMED), envolvendo 109 egressos, mas somente 30 se dispuseram a participar. Foram selecionadas escolas da área urbana e periurbana por concentrarem maior número de egressos e a SEMED por representar os que não estavam desempenhando atividades docentes.

Questões de Investigação

- Quem é o egresso que participa? Quais suas características pessoais e suas peculiaridades profissionais?
- Qual a contribuição do curso para o desempenho da profissão desses egressos concernentes à cultura geral; sua formação profissional; às teorias recebidas; à ampliação de sua responsabilidade social; suas habilidades para se comunicar.
- Qual a avaliação, pós-curso, seu pensamento crítico; sua capacidade de atuar em equipe?
- Qual o nível de exigência do curso em relação ao seu desempenho como aluno: exigiu muito; exigiu na medida certa; exigiu pouco; não exigiu nada?
- Qual a relação existente na teoria recebida e na prática exercida do egresso advinda da formação?
- Como está se dando a continuidade de formação do egresso, pós-curso? Existe uma relação íntima com a Instituição formadora?

Método

A pesquisa se apresenta numa abordagem quanti-qualitativa. Quantitativa por envolver questões de natureza estatística, com um caráter descritivo, sobre quantidade de

instituições escolhidas e egressos participantes, bem como, sexo, idade, estado civil, área de atuação, satisfação pós-curso, perspectiva futura, mudanças profissionais, livros obrigatórios lidos durante e pós-curso e os meios de comunicação para atualização. Qualitativa por mostrar *ipsis litteris* as falas desses egressos relativas ao que pensam sobre sua formação e atuação profissional manifestada nos questionários e diálogos mantidos.

Desse modo, procura efetivar a articulação entre o quantitativo e o qualitativo, mas provoca interesse em perceber, intencionalmente, a qualidade do curso de Pedagogia para a formação dos professores em nível superior. Complementando a abordagem, o método tornou-se um "ato vivo, concreto, que se revelou em nossas ações, na organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo" (Gatti, 2002, p. 43).

Isso caracteriza os passos que o ensino provoca e que este trabalho se destaca para apresentar os sinais de um processo pedagógico que continua conduzindo o seu desempenho profissional de muitos que buscam um ideal nas teorias educacionais a fim de fazer jus à prática pedagógica.

Os procedimentos de pesquisa

Houve necessidades de rever determinadas tarefas, assim como procedimentos de pesquisa que foram utilizados:

- o levantamento bibliográfico necessário à pesquisa;
- a análise e a seleção das referências;
- a elaboração do instrumento de coletas de dados em forma de questionário com perguntas abertas e fechadas;
- o levantamento de dados dos professores egressos junto à Coordenação do Curso de Pedagogia da UNIFAP;
- o levantamento da situação profissional dos egressos do curso junto ao Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Macapá/ PMM.

Todo o processo metodológico envolveu uma reflexão apoiada nas leituras e no estudo do material referencial selecionado referente à formação de professores no mais amplo

contexto que subsidiaram a elaboração, análise e discussão do instrumento que foi utilizado.

A fundamentação teórica emergiu do levantamento bibliográfico realizado junto ao processo de aquisição de livros do acervo próprio, de empréstimos da biblioteca do Instituto de Ensino Superior do Amapá e de alguns disponíveis na Internet.

A atuação do primeiro autor deste trabalho como professor de ensino superior e as disciplinas que ministrou, bem como seminários e encontros que participou foram de extrema importância para a conjunção das leituras e discussões das teorias que tratam a temática da formação docente. Os debates acerca das abordagens que têm orientado a discussão da formação e profissionalização docentes na contemporaneidade foram de suma importância para o fortalecimento da análise final dos resultados, ampliando horizontes para pensar o professor como intelectual, como político, como prático-reflexivo, como profissional, como ser de cultura, como pessoa.

Os Instrumentos Elaborados

A fim de atender aos objetivos propostos, além da observação, foi elaborado o instrumento que serviu de base para a captação dos dados necessários à pesquisa. Desse modo, como parte inicial desse comportamento, surgiu o pensamento de que seria necessário efetivar a observação dos agentes da ação, mas ficou em primeiro plano a construção do questionário e, o que poderia ser entrevista, passou a um rascunho dos diálogos que coletaram as informações de alguns envolvidos.

O questionário, na sua estrutura, emergiu a partir de diálogo com colegas de mestrado, duplas de trabalho, que analisando modelos em linha, houve a opção pelo da Faculdade JK, de Taguatinga-DF, que parecia encaixar com o contexto da pesquisa. Daí, após ajustes, ficou nos moldes propostos.

A observação ficou para o momento em que foram executadas as atividades de questionar os egressos, pois como pensado, seria interessante observar as atitudes comportamentais que os mesmos apresentaram e mostraram na participação ou não de uma pesquisa educacional.

A coleta e a análise dos dados

De posse dos questionários e das entrevistas rumou-se para a Secretaria de Educação Municipal de Macapá com a finalidade de efetuar o levantamento dos dados que desvelavam os locais em que se encontravam os professores egressos, possíveis participantes da pesquisa.

Obteve-se a listagem na qual situavam as escolas da rede municipal de ensino, *lócus* de atuação desses egressos. No momento obteve-se a informação de que dos 320 professores egressos que participaram do Curso de Pedagogia, 116 não estavam atuando na rede de ensino, mas em outros locais desconhecidos da SEMED, por se tratar de funções políticas e/ou de difícil acesso. Desses 204, oito estavam de Licença Especial, seis em período de gestação/lactante, oito em tratamento de saúde e 21 já haviam conquistado a aposentadoria. Nesse panorama que se apresentava, iniciava a complexidade da pesquisa.

Essa complexidade não desestimulou os pesquisadores, mas de certa forma se revelou infrutífera na medida em que, no afã da busca, soube-se que além de estarem desempenhando papéis diferentes de sua formação atuavam como assessores de políticos ou exerciam outras atividades em localidades fora de Macapá. Mesmo assim prevaleceu o merecimento da causa e avançou-se na proposta de chegar ao objetivo proposto.

Nas visitas às escolas e órgãos de atuação dos egressos procurou-se pela chefia imediata, que prontamente atendeu à solicitação e entendeu a importância da coleta dos dados para o contexto educacional do município. Os professores foram convidados e responderam à pesquisa.

Os questionários e os diálogos foram realizados após o consentimento dos sujeitos que autorizaram a publicação e utilização das informações. Por se tratar de um compromisso ético firmado com os egressos, foi mantido o anonimato dos mesmos no que condiz a seus depoimentos.

Tendo como alvo primordial o alcance do rigor que a pesquisa propõe e a análise dos dados, ascendeu-se o levantamento das questões que alcançasse o caráter pragmático da investigação e que diante das arguições e das respostas obtidas foi-se estruturando as que induziam a um resultado único a fim de melhor estruturação da referida investigação.

Pela impossibilidade de alcançar a todos os egressos do curso, mesmo porque dos 151 restantes somente 30 participaram, houve a necessidade se estabelecer um plano de amostragem que são descritos como sujeitos desta pesquisa. Assim, das diversas interrogações efetivadas, foram-se fundindo até resultarem as que compõem os formulários utilizados, sem a quebra da qualidade que a pesquisa requer.

Descrição da Amostra

Os sujeitos dessa pesquisa são os professores egressos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Universidade Federal do Amapá, oriundos do Convênio nº 006/2001-UNIFAP. Convênio estabelecido entre a Prefeitura Municipal de Macapá-Amapá-Brasil, mais precisamente alavancada pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Macapá e a Universidade Federal do Amapá, destinado a qualificar, por etapas, num prazo de seis anos (2001 a 2006), em períodos intervalares, na forma de módulos, em nível superior, os professores efetivos da rede que possuíam apenas o curso de Magistério, em nível médio.

Com a relação em mãos foi necessário efetuar uma seleção dessas Unidades de Ensino a fim de facilitar a coleta. Foram selecionadas primeiramente as escolas que estavam situadas nas áreas urbanas e periurbanas da cidade de Macapá, apesar de que, para a SEMED, duas delas, como se apresentam no quadro, pertencerem ao chamado Meio-rural. Nelas continha um número considerável de egressos, sem excluir os órgãos ligados à SEMED que estiveram inseridos, apesar de que em menor quantidade.

Por isso, não houve sorteio de sujeitos na pesquisa e sim a participação voluntária dos mesmos. Essa voluntariedade foi comprovada pela quantidade de questionários entregues aos egressos (109) e o número de participantes (30). O trabalho de localização dos egressos teve como ponto de partida a escola de lotação do professor. Esta etapa demandou visitas às escolas e órgãos com a relação dos egressos do curso em mãos, solicitando à unidade de lotação destes professores a participação na pesquisa.

Como foi citado anteriormente, encontrámos muitas dificuldades para a realização do processo de amostragem. Essas dificuldades não permitiram que a pesquisa fosse feita criteriosamente, na totalidade. As dificuldades mais frequentes na aplicação dos questionários e das entrevistas foram: a rotatividade de professores, isto é, professor

que mudou de endereço ou solicitou sua transferência para uma escola mais próxima de sua casa; recusa do professor em participar da pesquisa, aqueles que se negavam a responder alegando falta de tempo, incompatibilidade de horário e até falta de tempo; incompatibilidade de horário com o do pesquisador; pedido de afastamento por licença prêmio, por problemas com saúde ou para assumir cargos ou funções diferentes das educativas; local de difícil acesso que exigiam mais de 12 horas de tempo; aposentadoria próxima.

Apesar desses contratempos os sujeitos que participaram da pesquisa forneceram interessantes posicionamentos, mostraram interesse em falar e escrever sobre o que pensavam sobre a formação recebida. Como nada é perfeito, alguns se limitaram ao simplismo nos adjetivos, economizaram as palavras nas suas respostas, pouco ou nada escreveram sobre a formação recebida.

Principais resultados

De início se poderia dizer que o curso de Licenciatura em Pedagogia em tela, deveria instigar no candidato à “. . . necessidade de ampliar e aprofundar seus conhecimentos e experiências e de alcançar, progressivamente, maior capacidade reflexiva e autonomia frente às exigências de sua profissão” (Almeida *et al.*, 1996, p. 41). Esse deveria ser o grande motivo pela busca da graduação, por parte do professor, que aumentaria sua profissionalização.

A seleção dos candidatos aconteceu por meio de um Processo Seletivo Especial, efetuado pela UNIFAP, específico para a rede municipal de ensino, que trazia como bandeira o perfil do professor que deveria atender à demanda da rede, em um contexto de formação e profissionalização docentes, envolvido num processo dialético que implicaria na indissociável relação teoria–prática e, ao mesmo tempo, possibilitasse a reconstrução desse perfil na crescente qualificação profissional.

Apesar de ser um curso de caráter modular, nada deixou a desejar em relação ao que a UNIFAP desenvolve normalmente. Os alunos passaram pelos mesmos padrões no que concerne ao desempenho acadêmico nas diversas atividades tanto entre classes quanto intervalares dos fins de semana, de maneira intensiva. Esse quadro pretende mostrar as respostas que os egressos deram no contexto da pesquisa, a ser vista posteriormente e que, com certeza, faz a diferença.

Assim, pode-se fazer um panorama do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIFAP que formou o egresso, foco principal deste trabalho e, nesse ponto, perceber o contexto construído a partir do curso em relação aos sujeitos.

Percepção teórico-prática nos egressos da pedagogia

Neste momento da pesquisa se avaliou o desempenho do Curso de Pedagogia da UNIFAP, específico aos professores da Prefeitura Municipal de Macapá, estabelecido pelo Convênio 006/2001-UNIFAP, pela compreensão dos egressos desse curso.

Não se efetuou a avaliação da Universidade como um todo, muito menos do curso normal que a mesma desempenha. Ao contrário, se evidencia pelo fator de ser instituição pública que abarca sua historicidade e que possui uma vivência no desempenho do ensino enquanto formadora de professores. Neste ponto, enquanto formadora, e não sendo Instituto Superior de Educação, desvela essa busca de saberes, competências e habilidades que proporcionou aos egressos do Convênio em tela.

Assim, nesta primeira parte se apresentam os dados quantitativos que mostram os números do processo, tanto das características da amostragem quanto das peculiaridades dos egressos do Curso de Pedagogia do Convênio 006/UNIFAP.

O estudo mostrou no que se refere às práticas, quando são necessitadas de questões imediatas dentro do contexto escolar, o professor é posicionado em uma espécie de xeque-mate. O maior empecilho para o professor, de acordo com o estudado nesta dissertação, é o fator tempo. Isto está claro quando Guimarães *et al.* (1996) corrobora mostrando que o tempo perpassa a vida deste profissional "por diversos ângulos: tempo para falar, tempo para ouvir, tempo para ler, tempo para escrever" (p. 98).

Os professores egressos, sujeitos desta pesquisa, no momento em que estavam no período de formação, apesar do curso ter se efetivado em período de férias escolares, isto é, nos meses de janeiro/fevereiro e julho, não interromperam suas atividades docentes durante os quatro anos da graduação, ou seja, acabavam as aulas do curso de formação iniciavam as do período letivo normalmente e os professores cumpriam suas tarefas.

Aliás, estar atuando em sala de aula das séries iniciais do ensino fundamental foi condição *sine qua non* para frequentar o Curso. Entretanto, sem saber por quais razões, alguns egressos participaram do *processo seletivo especial*, frequentaram o

curso sem estar em sala de aula. Por isso não tiveram o devido descanso nesse período. Isso pode atribuir para que estes estejam sempre citando a falta de tempo.

Diante do exposto, os resultados quantitativos revelam que a maioria desenvolve a docência. É média sua satisfação profissional, mas tem uma boa perspectiva. Tem pouca leitura e pouco se informam pela mídia.

Os qualitativos revelam que o curso proporcionou uma gama de informações para a cultura geral, contribuindo tanto no pessoal, quanto no profissional, levando-os a ser mais compromissados e comunicativos. Porém, alguns não entendem de senso crítico, mas cresceram as relações interpessoais no trabalho coletivo. Os egressos veem a Instituição de forma positiva para novos cursos.

Conclusões

O estudo proporcionou maior conhecimento sobre o saberes e competências na vida dos egressos, fazendo refletir sobre minha própria prática como formador e a respeito dos cursos de Pedagogia deste Estado e do país.

Por outro lado, no momento de interação com os atores, deu para perceber a imaturidade profissional do educador que se recusa a participar de pesquisas educacionais deixando de contribuir com a ciência, e com isso, a vontade de mudar a realidade escolar.

Conclui-se que o fator tempo, se apresentou ora positivo, referentes a saberes e competências, ora negativo pelo não desenvolvendo dos hábitos docentes, como exemplo, a leitura. Por outro lado, houve dificuldades na articulação teoria-prática que ainda continuam presentes no cotidiano escolar. Mas se percebe que a Universidade em tela está intelectualmente preparada para atender a formação. Entretanto, continua alheia à vida de seus egressos.

Este estudo precisa ser divulgado a fim de que as instituições formadoras possam rever suas atitudes teórico-práticas e maior atenção aos que dela saem formados. Em relação aos professores, que esses tomem uma postura crítica a fim de construir suas identidades enquanto educadores. Além de que este documento seja uma fonte de pesquisa para novos estudos e melhoria do processo formador.

Agradecimentos

À Universidade Federal do Amapá e Secretaria Municipal de Educação, no que se refere à parte documental. Às escolas municipais com seus respectivos egressos e gestores que se dispuseram em participar da pesquisa.

Referências bibliográficas

- Alves-Mazzotti, A. J. (2001, jul.). Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de pesquisa*, 113, 39-50.
- Almeida, C. S. et al. (1996). *Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - Magistério das séries iniciais do ensino fundamental: uma proposta interinstitucional*. Cuiabá: UFMT/IE.
- Arroyo, M. G. (2007). *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres* (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Azanha, J. M. (2006). *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Senac.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista brasileira de educação*. 24, 5-15.
- Freitas, L. C. (2003). *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna.
- Gatti, B. A. (2002). *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília, DF: Plano.
- Giroux, H. A. (2008). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Guimarães, D. O. et al. (1996). Vida de professor: uma breve história do nosso tempo. In S. Kramer e S. J. Souza (Orgs.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática.
- Libâneo, J. C. (2008). *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (5ª ed. rev. e ampl). Goiânia: MF Livros.
- Maciel, L. S. B. (2009). A investigação como um dos saberes na formação inicial de professores. In A. Shigunov Neto & L. S. B. Maciel (Orgs). *Desatando os nós da formação docente* (2ª ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (2ª. ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Severino, A. J. (2006). Um passo a frente e dois atrás. In N. S. C. Ferreira e M. A. S. Aguiar (Orgs). *Gestão democrática da educação: Impasses, perspectivas e compromissos atuais*. São Paulo: Cortez.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Valle, B. B. R. (1999). A nova LDB e os Institutos Superiores de Educação: histórias do passado, do presente e do futuro. In D. B. Souza e J. Carino (Orgs.). *Pedagogo ou professor? O processo de reestruturação dos Cursos de educação do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet.

A transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico: um estudo num agrupamento de escolas do Alentejo, envolvendo alunos, pais e professores

Madalena Salgado - AE de Ferreira do Alentejo
madalena.lopes@live.com.pt

António J. Neto - Universidade de Évora
aneto@uevora.pt

É consensual na literatura que as transições entre ciclos são momentos marcantes na vida dos alunos, pais e professores, constituindo, inclusivamente, vértices delicados nos currículos escolares.

O objetivo central deste estudo consistiu em conhecer como era perspectivada e vivida pelos alunos a fase de transição e adaptação do 1º para o 2º ciclo do ensino básico num agrupamento de escolas do Alentejo.

Para o efeito, optou-se pelo método do inquérito por questionário, com aplicação aos alunos de 4º ano e depois de 5º, aos respetivos pais/encarregados de educação e aos professores. Apontou-se para uma metodologia que, apesar de ter contado com indicadores quantitativos, assumiu forte preocupação interpretativa, tendo o estudo de caso funcionado como estratégia de suporte.

Dos resultados obtidos foi possível inferir que no agrupamento em estudo a transição era devidamente preparada e que os alunos se sentiam maioritariamente satisfeitos com a mesma, evidência reforçada pelas perceções dos pais e dos professores.

Palavras-chave: *transição escolar, agrupamento de escolas, alunos, pais, professores*

Introdução

Este estudo incide apenas sobre uma parte, ainda que representativa, dos resultados do projeto de investigação mais vasto que conduziu à dissertação apresentada pela primeira autora do mesmo para conclusão do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade de Évora, sob a temática das transições escolares.

Ao longo da vida, o indivíduo depara-se com inúmeras situações de transição que, pelo seu carácter recorrente e pela forma como influenciam o desenvolvimento humano, têm suscitado o interesse de um largo espetro de investigadores.

A transição sugere uma ideia de mudança e de adaptação, perante as quais o indivíduo tem de acionar mecanismos de resposta que permitam o ajustamento à nova situação. E se isso se aplica às transições em geral aplica-se com maior acuidade às transições escolares.

Neste estudo foi especificamente focalizada a transição do 1.º para o 2º ciclo do ensino básico. Esta, de acordo com Mac Iver e Epstein (1993), caracteriza-se por um grande desafio, uma vez que com ela os jovens são levados a enfrentar uma nova estrutura de escola, uma nova organização de sala de aula e outras estratégias de ensino.

Para Correia e Pinto (2008, p.1), “a transição de ciclo escolar constitui uma experiência significativa na vida de uma criança ou jovem e um grande desafio ao seu desenvolvimento, existindo [todavia] evidências de um aumento dos níveis de *stress* e perturbação emocional associados a essas transições”.

Gomes e Carvalho (2007) reforçam a convicção de que é nos anos de transição entre ciclos de ensino que se verifica uma maior taxa de insucesso, prevalecendo problemas de aprendizagem e distúrbios emocionais e comportamentais. Os mesmos estudos indicam ainda a mudança de escola como um fator bastante influente no insucesso. Griebel e Neisel (referenciados por Vasconcelos, 2005) afirmam mesmo que as transições, por trazerem “descontinuidades na aprendizagem”, impõem-se como um forte constrangimento à adaptação dos alunos aos novos contextos escolares e curriculares.

Num estudo de Weldy (citado por Schumacher, 1998), as preocupações dos alunos centram-se sobretudo em chegar a horas, encontrar cacifos, cantinas e casas de banho, estar em filas de espera, saber qual a aula seguinte e qual o autocarro a

apanhar. Outros estudos referenciam como sua preocupação a insegurança resultante de comportamentos agressivos dos colegas. Ainda no mesmo estudo, os professores foram de opinião que, para além desses, contribuem ainda para reforçar as preocupações dos alunos aspetos como a redução do envolvimento dos pais, a existência de mais professores, novas exigências académicas, maior pressão dos pares, desenvolvimento diferenciado entre rapazes e raparigas, medo do desconhecido, mais responsabilização sobre os próprios atos, expectativas irrealistas dos pais, o horário, imaturidade e falta de pré-requisitos (Akos e Galassi, 2004).

Pereira e Davide (2005) identificam, por seu lado, como potenciais focos de preocupação dos alunos durante as transições três grandes fatores da vida escolar: o fator académico, o da relação com o professor e com as regras da escola e o da relação com os pares. A nível académico, os autores destacam o facto de os alunos serem pressionados para a obtenção de bons resultados e passarem a ter mais disciplinas, o que implica mais dificuldade de gestão do tempo e um aumento da carga de trabalho.

De acordo com Peixoto e Piçarra (2005, p. 1552), várias investigações têm, desse modo, identificado "uma variedade de fatores, como a *performance* académica, as características familiares, a adaptação social, a relação entre pares, o autoconceito, que podem influenciar o impacto positivo ou negativo da transição de escola".

Compreende-se, assim, que haja alunos que revelem maior capacidade em se ajustar e gerir as mudanças do que outros, o que poderá estar relacionado com aspetos contextuais, familiares e desenvolvimentais, nomeadamente com a autoestima, a autoconfiança, a autonomia e a maturidade.

Para Schumacher (1998), as atitudes tomadas pelos pais e pela escola poderão, todavia, ser determinantes na existência de maior ou menor *stress* na fase da transição. Akos e Galassi (2004) sublinham, desse modo, a necessidade de envolver no processo de transição os membros da comunidade escolar.

Considerando a importância que as transições têm na vida das crianças e dos alunos, da escola e das famílias, é por isso indispensável compreender como é que as famílias, os professores, a escola e todos os restantes agentes educativos preparam, operacionalizam e sustentam as transições.

A fim de minimizar ou mesmo inverter os problemas associados às transições e transformar este processo numa fase potencializadora de desenvolvimento, é desse

modo imprescindível conhecer os fatores que intervêm nos momentos de transição escolar, bem como os contextos em que se fazem sentir. A eficácia das estratégias e dos mecanismos de transição pode, com efeito, depender em muito do grau de conhecimento que se tem dessa realidade.

O Estudo

Questões de Investigação

Tendo por referência o tema e o enquadramento teórico delineado para o estudo, surgiu a seguinte *pergunta de partida*, a qual norteou o desenvolvimento da investigação:

- *Como era perspectivada, preparada e vivida a fase de transição do 1º para o 2º ciclo e consequente adaptação, no agrupamento de escolas sede do estudo?*

Esta grande questão necessitou de ser operacionalizada através de um conjunto de questões específicas que foram agrupadas nas seguintes categorias de análise:

1. O que se valoriza na escola
2. Os amigos
3. As aprendizagens
4. Desejos e expectativas em relação ao 2º ciclo
5. Preocupações em relação à escola
6. Sentimentos, perspectivas e preparação da transição e da adaptação
7. Medidas adotadas pelo agrupamento e pelos professores de 5º ano
8. Fatores inibidores e facilitadores de uma adaptação tranquila
9. Envolvimento dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos e respetiva perceção dos professores do 5º ano
10. Avaliação da adaptação pelos alunos do 5º ano e perceção dos respetivos pais/encarregados de educação e dos professores do 5º ano sobre a mesma.

Metodologia

Como estratégia de suporte à investigação optou-se pelo estudo de caso, tendo por base os fundamentos apresentados na literatura relativamente ao que caracteriza essa estratégia.

A investigação pretendeu, na verdade, conhecer uma situação específica num determinado contexto, neste caso a transição do 1º para o 2º ciclo e a adaptação após a mesma dos alunos do agrupamento de escolas onde o estudo foi desenvolvido. Para isso, quisemos conhecer as motivações dos alunos, as suas expectativas, preocupações e opiniões a elas inerentes. Ou seja, a grande finalidade do estudo prendeu-se sobretudo em conhecer o “como” e o “porquê” do processo, para se proceder a uma reflexão conjunta no sentido de se agir, visando a melhoria dos procedimentos de transição e adaptação.

Em termos de recolha de dados, a investigação teve por suporte o método de inquérito por questionário, o qual, como assinala Quivy (1998), permite recolher informação sobre uma série de questões de interesse do investigador, abrangendo um número considerável de pessoas num curto intervalo de tempo.

A opção pelo questionário baseou-se ainda no desejo de que os principais atores envolvidos no processo de transição e adaptação se pudessem pronunciar, sendo eles os alunos, os pais/encarregados de educação e os professores. Daí resultaria, supostamente, uma descrição mais alargada da realidade que se pretendia conhecer, proporcionando, ao mesmo tempo, maior liberdade de respostas.

A abordagem metodológica à investigação em termos do perfil dos dados recolhidos foi de tipo misto, embora com grande preocupação interpretativa (Guba e Lincoln, 1998).

Os participantes (Quadro 1) na investigação foram assim os seguintes:

- os alunos que frequentavam o 4º ano de escolaridade no Agrupamento sede do estudo no ano letivo 2008/2009 e que, em princípio, o frequentariam no 5º ano em 2009/2010, bem como os respetivos pais/encarregados de educação;
- os professores que lecionavam as turmas do 4º ano de escolaridade, no ano letivo 2008/2009;
- os alunos que frequentavam o 5º ano de escolaridade no ano letivo 2009/2010 e respetivos pais/encarregados de educação;
- os professores que lecionavam turmas do 5º ano de escolaridade, no ano letivo

2009/2010.

Quadro 1 – Síntese de participantes no estudo principal

Participantes	Total Agrupamento	Questionários entregues	Questionários recebidos	Entregues por:
Alunos de 4º ano	77	45	45	Professores titulares de turma
Pais/encarregados de educação dos alunos de 4º ano	77	45	45	Investigador a
Professores de 4º ano	10	8	8	Investigador a
Alunos de 5º ano	52	30	30	Diretores de turma
Pais/encarregados de educação dos alunos de 5º ano	52	30	30	Educandos
Professores de 5º ano	18	10	10	Investigador a

Considerando a finalidade do estudo, pretendia-se, em suma, que houvesse a maior coincidência possível nos participantes envolvidos no período pré e pós-transição, de modo a poder comparar-se as preocupações e as expectativas formuladas antes da transição com a realidade posteriormente vivida.

Principais resultados

Neste ponto serão apresentados quadros que evidenciam os principais resultados respeitantes às categorias de análise em que se verificaram maiores valores de frequências, absolutas ou relativas, consoante os casos, sendo que para os professores, dada a reduzida dimensão das amostras em jogo, se usam sempre frequências absolutas.

O que se valoriza na escola, os amigos e as aprendizagens

Sobre os aspetos mais valorizados na escola pelos alunos, obteve-se a evidência que é ilustrada nos gráficos das Figuras 1 e 2.

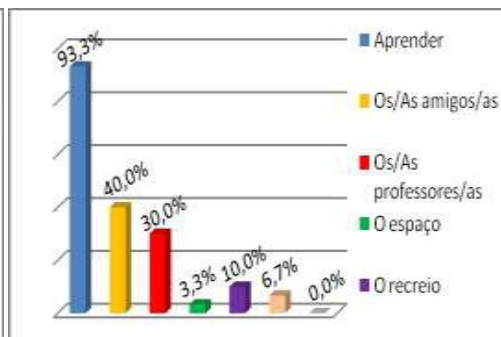
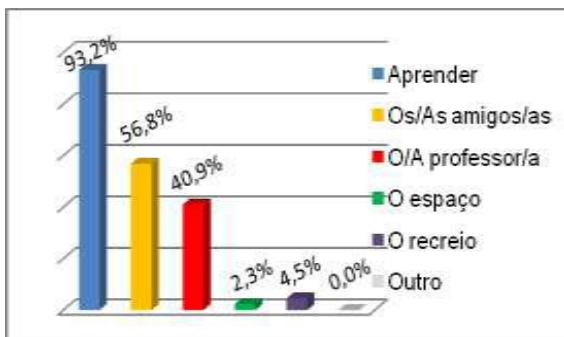


Figura 1 - O que os alunos de 4º ano achavam mais importante na escola

Figura 2 - O que os alunos de 5º ano achavam mais importante na nova escola

Como se pode observar, aprender foi o aspeto mais focado pelos alunos. Esse indicador está aliás em sintonia com o que foi obtido, para as perceções dos respetivos pais/encarregados de educação e dos professores, mas que, por razões de espaço, não é aqui apresentado.

Quanto ao estabelecimento de relações sociais (Figuras 3 e 4), não se verificaram referências a situações problemáticas, tendo a maioria dos alunos afirmado ter tido e ter inclusivamente conquistado muitos amigos. Apenas um reduzido número de alunos indicou ter-se sentido muitas vezes só.

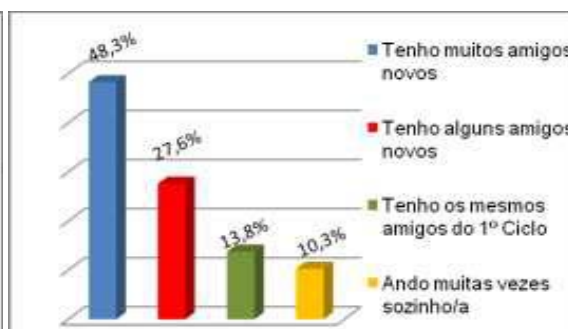
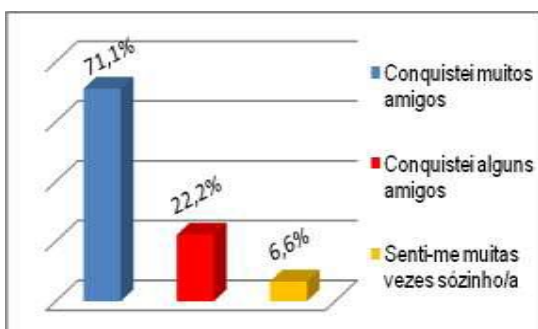


Figura 3 - Respostas dos alunos de 4º ano relativamente às amizades estabelecidas

Figura 4 - Respostas dos alunos de 5º ano relativamente às amizades conquistadas

Relativamente à percepção sobre as dificuldades de aprendizagem sentidas (Figuras 5 e 6), a maioria dos alunos indicou não ter sentido ou estar a sentir quaisquer dificuldades, ainda que uma percentagem elevada, respetivamente 42,2% de 4º e 43,3% de 5º, tenha referido ter sentido ou sentir alguma dificuldade, tendo-se verificado percepção idêntica por parte dos pais/encarregados de educação.

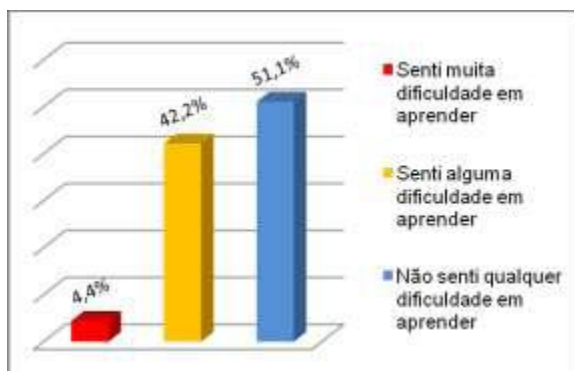


Figura 5 - Percepção de dificuldades de aprendizagem dos alunos de 4º ano

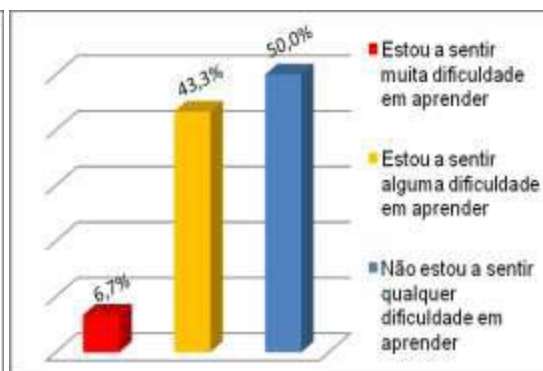


Figura 6 - Percepção de dificuldades de aprendizagem dos alunos de 5º ano

Sobre as áreas de aprendizagem mais valorizadas, a Língua Portuguesa e a Matemática foram as disciplinas a que os alunos mais aludiram, em sintonia com o que eram as percepções dos professores do 4º ano, sendo que os alunos de 5º ano deram igual relevância a Ciências da Natureza. Já relativamente a preferências no que tem a ver com atividades e experiências, os alunos destacaram as visitas de estudo, atividades experimentais e atividade física, numa frequência idêntica, diferentemente agora do que era admitido pelos professores de 4º ano que apontavam para que as atividades de Estudo do Meio fossem as mais preferidas, logo seguidas das atividades experimentais.

Desejos e expectativas em relação ao 2º ciclo

Sobre esta dimensão, verificou-se (Quadro 2) que o principal desejo expresso por alunos e pais/encarregados de educação foi o da verificação de sucesso académico, em relação direta com o que indicaram valorizar mais na escola que foi o “aprender”.

Quadro 2 – Desejos e expectativas em relação à Escola do 2º Ciclo

Alunos 4º ano	f	Alunos 5º ano	f	Pais/EE de 5º ano	f
Sucesso académico	24	Sucesso académico	25	Sucesso académico	34
Relações harmoniosas	17	Relações	4		

f = Frequência de cada categoria

Não houve alteração do desejo mais referenciado após a transição, como se pode verificar no Quadro 2, no qual as diversas categorias consideradas são acompanhadas das frequências absolutas com que foram registadas nas amostras de inquiridos em jogo.

Preocupações em relação à escola

Tornava-se pertinente conhecer as preocupações sentidas em relação à escola do 2º ciclo e perceber se as medidas implementadas no Agrupamento poderiam ajudar a ultrapassar alguns constrangimentos.

Foram assim colocadas questões para que os alunos e os pais/encarregados de educação expressassem as suas preocupações, quer antes quer depois da transição, tendo sido obtidos os resultados expressos no Quadro 3.

Quadro 3 – Preocupações em relação à Escola do 2º ciclo

Alunos 4º ano	f	Pais/EE de 4º ano	f	Alunos 5º ano	f	Pais/EE de 5º ano	f
Relações problemáticas (humilhação, agressão)	12	Adaptação ao meio e às matérias	18	Insucesso (más notas e não passar)	21	Relações (conflitos, más companhias)	12
Novos relacionamentos (vergonha, não conseguir fazer amigos)	9	Comportamento (individual e coletivo)	11			Insucesso	
Insucesso	9						11

f = Frequência de cada categoria

O receio de relações problemáticas, nomeadamente de humilhação ou agressão, e o de insucesso foram as preocupações mais relatadas pelos alunos de 4º ano. Os respetivos pais/encarregados de educação manifestaram preocupações relacionadas com a adaptação, o comportamento, o sucesso e as características do novo ciclo. Para os alunos de 5º ano, a maior preocupação estava focalizada na probabilidade de insucesso, enquanto os respetivos pais/encarregados de educação apontaram como suas principais preocupações a relação com o outro e também o insucesso.

Sentimentos, perspetivas e preparação da transição e da adaptação

No que à transição e adaptação diz respeito, foram colocadas questões que visavam conhecer sentimentos antes e após a entrada no 2º ciclo e respetivas perceções de pais/encarregados de educação e de professores do 5º ano (Quadro 4).

Os sentimentos mais fortes reportados pelos alunos de 4º ano foram a curiosidade e a alegria, enquanto os respetivos pais/encarregados de educação foram no sentido de afirmar que os seus educandos se sentiam sobretudo ansiosos e contentes.

Quadro 4 - Sentimentos anteriores e posteriores à transição

Sentimentos anteriores à transição				Sentimentos posteriores à transição					
Alunos 4º ano	f	Perceção dos Pais/EE dos alunos 4º ano	f	Alunos 5º ano	f	Perceção dos Pais/EE dos alunos 5º ano	f	Perceção dos professores 5º ano	f
Curiosidade	58 %	Ansiosos	50 %	Alegria	67 %	Curiosidade	67 %	Curiosidad e	10
Alegria	49 %	Contentes	42 %	Curiosidad e	57 %	Alegria	57 %	Alegria	4

f = Frequência de cada categoria

Articulando as respostas dadas por alunos do 5º ano e respectivos pais/encarregados de educação, constatou-se que a mesma frequência (67%) foi nos primeiros para a alegria, enquanto os segundos assinalaram a curiosidade. Para os professores de 5º ano, a curiosidade foi o sentimento por todos assinalado, a que se seguiu a alegria.

Relativamente à forma como perspectivavam a transição, quer professores, quer os pais/encarregados de educação dos alunos de 4º ano, indicaram maioritariamente sentir algum receio (Quadro 5).

Quadro 5 - Perspetivas sobre a transição e adaptação

Professores 4º ano (8)	f	Pais/E E dos alunos 4º ano	f
Com algum receio -	7	Com algum receio	60 %
Causas:		Motivo principal:	
- novo contexto	6	- fatores que condicionem o sucesso/insucesso	17
- organização do estudo	3	(falta de bases, distraído)	
- distância escola-residência	3		

Para a existência de algum receio, os professores do 4º ano apresentaram razões que se prendiam sobretudo com o novo contexto de aprendizagem, com a distância do local de residência à escola e com a organização do estudo. Para os pais/encarregados de educação, as maiores frequências situaram-se na preocupação com o sucesso, evocando principalmente as características individuais dos educandos.

Sobre a forma como era perspectivada a transição em termos de sucesso educativo, professores e pais/encarregados de educação dos alunos de 4º ano indicaram maioritariamente ter alguma preocupação (Quadro 6).

Quadro 6 - Perspetivas sobre a transição e adaptação em termos de sucesso educativo

Professores 4º ano	f	Pais/EE dos alunos 4º ano	f
Com alguma preocupação -	6	Com alguma preocupação	52 %
Fundamentação principal:		Fundamentação principal:	14
- Características do novo ciclo - desenho curricular	5	- características individuais dos educandos (feito, distraído etc.);	
(pluridocência, nova rotina/ hábitos de estudo e trabalho)		- características do novo ciclo	8

Como fundamentação para tal preocupação, os professores do 4º ano referiram sobretudo as características do novo ciclo, enquanto os pais/encarregados de educação dos alunos de 4º ano salientaram principalmente as características individuais dos educandos, sendo ainda feita alusão ao novo ciclo, especificamente ao desenho curricular.

Quanto à preparação da transição, os professores e os pais/encarregados de educação dos alunos de 4º ano, quando questionados sobre a existência ou não de diálogo sobre a mesma, afirmaram, maioritariamente, conversar a esse respeito com alunos e educandos, bem como entre si (Quadro 7).

Dos temas abordados com os alunos nesses diálogos declarados, o comportamento, o fim da monodocência e os conteúdos foram apontados pelos professores como tendo sido os mais tratados, o que foi corroborado pelos alunos. Os pais/encarregados de educação afirmaram ter dado também maior relevância ao comportamento, seguido dos conteúdos e do fim da monodocência.

No diálogo entre professores e pais/encarregados de educação dos alunos de 4º ano, o tema que os professores assinalaram mais ter enfatizado foi o relacionado com os conteúdos, seguido do comportamento e da necessidade de conciliação entre o estudo e o tempo para brincar, enquanto os pais/encarregados de educação afirmaram ter sido o comportamento aquele a que mais importância atribuíam, seguido dos conteúdos.

Relativamente a medidas que os pais/encarregados de educação estavam a planear ou mesmo a implementar para a preparação da transição, o diálogo entre eles e os respetivos educandos, a intenção de participar na vida escolar do educando, através de apoio e da promoção de iniciativas passíveis de influenciar o sucesso, e o conhecimento do percurso escolar foram das mais assinaladas.

Quadro 7 - Diálogos sobre a transição

Existência de diálogo			
Professores 4º ano com os alunos	f	Pais/EE. dos alunos 4º ano com os seus educandos	f
- afirmaram a existência do diálogo	100%	- afirmaram a existência do diálogo	100%
Tema mais abordado			
Professores 4º ano	f	Pais/EE dos alunos 4º ano	f
			Alunos 4ºano (tema mais abordado nas aulas)
- Comportamento	4(em sete)	- Comportamento - Conteúdos e matérias	50% 26%
			- Comportamento 55%
Diálogos sobre a transição entre professores e Pais/EE. dos alunos de 4º ano			
Professores 4º ano	f	Pais/EE dos alunos 4º ano	f
- afirmaram a existência do diálogo	75%	- afirmaram a existência do diálogo	71%
Temas abordados			
Professores 4º ano	f	Pais/EE dos alunos 4º ano	f
- Comportamento	5	- Conteúdos	64%
- Conteúdos	4	- Comportamento	50%
Temas mais enfatizados			
Tema que os professores de 4º ano consideraram mais ter enfatizado	f	Tema a que os Pais/EE dos alunos 4º ano mais importância atribuíram	f
- Conteúdos	3	- Comportamento	46%
- Comportamento	1	- Conteúdos	41%
- Conciliação entre o estudo e o tempo para brincar	1		

De várias investigações sobre a temática, surge a evidência de que as atitudes tomadas pelos pais e pela escola podem ser determinantes na existência de maior ou menor *stress*. Dos resultados apresentados, apercebemo-nos da existência no Agrupamento em estudo de um envolvimento e preparação por parte de pais/encarregados de educação e professores, quer através do diálogo, quer de atividades desenvolvidas, nomeadamente para o conhecimento do novo espaço.

Medidas adotadas pelo Agrupamento e pelos professores de 5º ano

Em relação às medidas adotadas pelo Agrupamento visando prevenir a existência de ruturas associadas à transição, o conhecimento prévio do espaço, a auscultação dos

professores do 4º ano para constituição de turmas de 5º e o diálogo com os alunos foram as mais sublinhadas pelos professores do 4º ano. Os professores de 5º ano destacaram principalmente as atividades de articulação vertical, as reuniões de lançamento do ano letivo e a receção aos alunos (Quadro 8).

Quadro 8 - Opinião dos professores sobre a adequação das medidas adotadas pelo Agrupamento, visando a inexistência de ruturas na transição

Professores do 4º ano	f	Professores do 5º ano	f
- consideraram as medidas adequadas	4	- consideraram as medidas adequadas	10
Fundamentação das respostas			
- Conhecimento prévio do espaço;	2	- Atividades de articulação (participação em atividades, visitas à escola do 2º Ciclo)	5
- auscultação de opinião aos professores do 4º ano, para constituição de turmas de 5º ano;	1	- Reuniões de lançamento do ano letivo	4
- diálogo entre professores titulares de turma e alunos	1		

Os professores de 4º ano, quando questionados sobre as medidas que consideravam importantes para uma transição tranquila, enfatizaram o acompanhamento aos alunos e o conhecimento prévio do espaço e das pessoas. Sobre as medidas pertinentes tomadas individualmente pelos professores de 5º ano, o apoio/orientação em várias vertentes e a sistematização e consciencialização de regras e atitudes passíveis de tranquilizar os alunos foram as que os professores declararam adotar na primeira quinzena de aulas.

Fatores Inibidores e Facilitadores de uma Adaptação Tranquila

Independentemente de os professores julgarem ou não que o Agrupamento tomava as medidas adequadas, era fundamental perceber quais os fatores que eram considerados, não apenas por eles, mas também pelos pais/encarregados de

educação, realmente promotores de uma adaptação tranquila e quais os que poderiam funcionar como inibidores, quer em relação à transição, quer no que diz respeito à adaptação (Quadro 9).

Como fatores inibidores, os professores e os pais/encarregados de educação dos alunos de 5º ano focaram sobretudo as características do novo ciclo, registando-se um enfoque comum na dimensão relacional, ainda que os professores tenham igualmente destacado a falta de apoio.

Quadro 9 - Fatores inibidores e facilitadores de uma adaptação tranquila

Inibidores			
Professores do 5º ano	f	Pais/EE de 5º ano	f
- Falta de apoio	4	- Relações sociais (não conhecer ninguém, ter más companhias...)	14
- Características do novo Ciclo (muitos professores e muitas disciplinas)	4	- Características do novo Ciclo (muitos professores e muitas disciplinas...)	14
Facilitadores			
Professores do 5º ano	f	Pais/EE de 5º ano	f
- Apoio (pais, amigos e professores)	5	- Medidas do Agrupamento (continuidade do grupo turma e receção aos alunos)	18
- Conhecimento prévio (espaço, funcionamento e colegas)	4	- Conhecimento prévio de espaço e pessoas	16

Em relação a fatores vistos como facilitadores, verificou-se coincidência de respostas entre professores e pais/encarregados de educação dos alunos e educandos de 5º ano, quanto ao conhecimento prévio do espaço ou ao apoio a ser prestado aos alunos.

Envolvimento dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos e respetiva perceção dos professores do 5º ano

Considerado como essencial o apoio a prestar pela família, foram os pais/encarregados de educação dos alunos de 5º ano questionados sobre a atenção efetiva que prestavam aos seus educandos, relativamente a horas de sono, organização e preparação de material, tempo de estudo e apoio no estudo, ao que a maioria a todos esses aspetos respondeu afirmativamente.

Verificou-se, no entanto, não ser essa a perceção dos professores, quando inquiridos sobre se lhes parecia que os pais/encarregados de educação se preocupavam, efetivamente, com o apoio aos seus educandos, apoio esse expresso, nomeadamente, no acompanhamento regular da vida escolar dos mesmos. Os professores consideraram a este respeito que os pais/encarregados de educação se preocupavam sobretudo com os resultados académicos e com o comportamento dos alunos, o que está em sintonia com as respostas dadas por esses mesmos pais/encarregados de educação, quando questionados sobre o que mais os preocupava na transição dos seus educandos.

Avaliação da Adaptação pelos Alunos do 5º Ano e Perceção dos Respetivos Pais/Encarregados de Educação e dos Professores do 5º Ano sobre a Mesma

Finalmente, era importante investigar como tinha sido vivenciada a adaptação pelos alunos de 5º ano e quais as perceções dos respetivos pais/encarregados de educação e dos professores sobre essa vivência, relativamente aos principais aspetos que a literatura aponta como problemáticos, cruzados com a especificidade do Agrupamento ("Vários professores", "Mais disciplinas", "Mudança de salas", "Não existência de toque de entrada e saída", "Dias com horário/disciplinas diferentes", "Mais material para organizar e preparar", "Organização do estudo", "Matérias", "Conquistar novos amigos", "Almoço na cantina", "Senhas para comprar" e "Transportes"). No quadro que se segue podemos observar as respostas dos alunos.

Quadro 10 – Indicações dos alunos do 5º ano quanto ao que sentiram durante as primeiras semanas de aulas

	Muito difícil	Difícil	Razoavelmente fácil	Fácil	Não se aplica
Vários professores	10,7%	10,7%	32,1%	46,4%	
Mais disciplinas	3,6%	32,1%	25,0%	39,3%	
Mudança de salas	6,9%	17,2%	10,3%	65,5%	
Não existência de toque de entrada e saída	7,1%	32,1%	28,6%	32,1%	
Dias com horário /disciplinas diferentes	6,9%	6,9%	20,7%	65,5%	
Mais material para organizar e preparar	6,9%	31,0%	31,0%	31,0%	
Organização do estudo	6,9%	24,1%	20,7%	48,3%	
Matérias	6,9%	24,1%	20,7%	48,3%	
Conquistar novos amigos	10,3%	13,8%	17,2%	58,6%	
Almoço na cantina	7,4%	0,0%	14,8%	77,8%	7,4%
Senhas para comprar	3,7%	11,1%	18,5%	66,7%	7,4%
Transportes	0,0%	17,6%	5,9%	70,6%	58,8%

Os alunos do 5º ano propenderam, em quase todos os aspetos, maioritariamente para a opção "Fácil". A principal exceção teve a ver com a "Não existência de toque de entrada e de saída", assinalada como "Fácil" e "Difícil" pela mesma percentagem de alunos (32,1%).

No que tem a ver com os pais/encarregados de educação, a grande maioria considerou ter a adaptação sido fácil na maioria dos aspetos, devendo registar-se, no entanto, que a existência de mais disciplinas, a organização do estudo e preparação do material foram assinaladas como tendo sido difíceis por uma percentagem que deve ser tida em consideração.

Para a maioria dos professores do 5º ano, a existência de vários professores, mais disciplinas, mais material para organizar e preparar e a organização do tempo para estudar foram considerados difíceis. Almoço na cantina, transportes e conquista de novos amigos foram, ao contrário, por eles assinalados como razoavelmente fáceis.

Das respostas dos três grupos, foi possível inferir que a maior parte desses itens não eram percebidos nem vivenciados como especialmente problemáticos pelos alunos, com alguma exceção para a não existência de toque de entrada no 2º ciclo ou para o facto de haver "mais material para organizar e preparar". Indo na mesma linha, a maior parte dos pais/encarregados de educação consideraram todos os itens como sendo de fácil ou razoavelmente fácil adaptação pelos alunos. No que tem a ver com os professores, a maioria tendeu a adotar uma posição menos otimista, apontando quatro itens (vários professores, mais disciplinas, mais material para organizar e preparar e organização do tempo de estudo) como de difícil adaptação.

Conclusão

Quanto ao estabelecimento de relações sociais, este estudo não corrobora outros que apontam para um aumento de problemas de relacionamento entre pares associados à transição, nomeadamente o estudo de Pereira e Mendonça (2005), no qual foi detetado em muitos alunos um elevado nível de *stress*, devido, entre outros fatores, a problemas de relação com os colegas, uma vez que a maioria dos alunos afirmou ter conquistado amigos.

No que diz respeito às preocupações dos alunos, estudos como os de Anderman e Kimweli, Arowosafe e Irvin, Odegaard e Heath (citados por Schumacher, 1998) referem como preocupação recorrente nos alunos a insegurança associada à antevisão de comportamentos agressivos e violentos de outros alunos, evidência que esta investigação confirma, embora apenas na fase de pré-transição. Para a maioria dos alunos participantes no estudo, aqueles receios vieram a revelar-se infundados, após a entrada no 2º ciclo.

Relativamente aos principais aspetos que a literatura aponta como problemáticos ("Vários professores", "Mais disciplinas", "Mudança de salas", "Não existência de toque de entrada e saída", "Dias com horário/disciplinas diferentes", "Mais material para organizar e preparar", "Organização do estudo", "Matérias", "Conquistar novos

amigos”, “Almoço na cantina”, “Senhas para comprar” e “Transportes”), foi possível concluir que a maior parte dos alunos participantes neste estudo não os considerou problemáticos, bem pelo contrário.

Desta investigação decorre, em síntese, a percepção de que, no Agrupamento sede do estudo, a transição era intencional e sistematicamente preparada, as medidas adotadas revelavam-se adequadas e os alunos não pareciam vivenciar com angústia nem com demasiado *stress* a transição e a adaptação, sentindo-se maioritariamente felizes.

Referências bibliográficas

- Akos, P., & Galassi, J. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional School Counseling, 7*(4), 212-221.
- Correia, K., & Pinto, M. (2008). Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade. *Aletheia 27*(1), 7-22.
- Gomes, F., & Carvalho, R. (2007). Começar bem... do 4º para o 5º ano!": a experiência de um projeto de apoio à transição do 1º para o 2º ciclo do Ensino Básico. Comunicação apresentada ao IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – *Educação para o Sucesso: Políticas e Atores*, Universidade da Madeira.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In Denzin e Lincoln (Eds). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Oaks. Recuperado abril 12, 2009, em www.educ.fc.ul.pt/.../MetodologiadeInvII.htm
- Mac Iver, D., & Epstein, J. (1993). Middle grades research: Not yet mature, but no longer a child. *The Elementary School Journal, 93*(5), 519-33.
- Peixoto, F., & Piçarra, M. (2005). *Efeitos da transição do primeiro para o segundo ciclo sobre o autoconceito e a autoestima*. Recuperado em maio 12, 2009, em <http://www.ispa.pt/NR/rdonlyres/CDCE958F-D0F5-41E1-8967-09C614377A5A/0/PeixotoPicarra2005CongGP.pdf>.
- Pereira, A., & Davide, N. (2005). Stress escolar percebido pelos alunos. *Revista proFORM@R online, 7*. recuperado em maio 20, 2009, em http://www.proformar.org/revista/edicao_7/pag_3.htm.
- Pereira, A., & Mendonça, D. (2005). O Stress Escolar na transição de escolas do 1.º para o 2.º ciclo do Ensino Básico: a versão portuguesa do Questionário de Avaliação do Stress Escolar. *Psicologia, Educação e Cultura, 9*(1), 89-106.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais (2ª ed)*. Lisboa: Gradiva.
- Schumacher, D. (1998). *The transition to middle school*. University of Illinois. ERIC DIGEST June 1998 • EDO-PS98-6.
- Vasconcelos, T. (2005, março 19). Inquietações pedagógicas. *A Capital*

Interfaces entre Mães e Educadoras de Infância no Ensino de Valores a Crianças em Idade Pré-Escolar

Maria Luísa Fonseca Grácio - Universidade de Évora
mlg@uevora.pt

Maria Manuela Marques - Centro de Investigação em Educação e Psicologia da U.E.

A educação desempenha um papel crucial na formação global de cidadãos o que implica educar para os valores desde as mais tenras idades. Tal educação deve ser efectuada pela família e pela escola numa perspectiva colaborativa e não conflitante. Visamos pois aceder ao que pensam e como actuam mães e educadoras de infância relativamente aos valores e à sua educação em crianças de idade pré-escolar.

Os participantes distribuem-se por dois grupos perfazendo um total de 30 sujeitos. Um grupo de 15 mães e um grupo de 15 Educadoras de Infância. A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semi-directivas. Os dados foram objecto de análise de conteúdo e de ocorrências.

A educação de valores é considerada como muito importante, mas realizada sobretudo de forma espontânea e circunstancial tanto por mães como por Educadoras de Infância. Sobressaem comunalidades entre os dois grupos, no entanto as Educadoras de Infância apresentam um discurso mais variado do que as mães. A interpretação dos resultados obtidos aponta para a necessidade, em contexto de Jardim de Infância, da implementação da educação de e para valores de forma mais intencional., planificada e sistematizada.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Valores; Mães; Educadoras de Infância

INTRODUÇÃO

“... Eu educo hoje, com os valores que eu recebi ontem para as pessoas que são o amanhã. Os valores de ontem conheço-os. Os de hoje percebo alguns. Dos de amanhã, não sei (...). Se só uso os de hoje, não educo: complico. Se só uso os de ontem, não educo: condiciono. E se só uso os de amanhã, não educo: faço experiências às custas das crianças. Se uso os três, sofro, mas educo”.

(Artur da Távola, (s.d.)

Em todas as épocas existiram pensadores que se preocuparam com o desenvolvimento de comportamentos moralmente adequados. Sócrates e Platão reflectiram sobre os valores, Freud e Durkheim procuraram explicações para o facto da maioria das pessoas violarem as normas da sociedade. Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1976) estudaram o desenvolvimento moral e a forma como se desenvolve o raciocínio moral. Hoffman (1982) investigou o papel dos pais enquanto modelos, agentes disciplinares e fontes de afeição no desenvolvimento da criança.

De acordo com Piaget (1932/1994) o desenvolvimento moral da criança percorre várias etapas existindo duas morais distintas: uma heterónoma, outra autónoma. A moralidade heterónoma é marcada por uma obediência às regras, ainda não compreendidas pela criança, que são impostas externamente. Assiste-se neste caso a uma relação de submissão ao poder e à figura de autoridade, sendo esta moralidade preponderante até sensivelmente aos 8-9 anos. Segundo Faria (2007) as crianças teriam nesta fase alguma dificuldade em cumprir as regras exactamente por estas lhe serem exteriores e não compreendidas. A partir dos 9-11 anos emerge uma moralidade autónoma baseada na interiorização de regras de forma mais ou menos independente de controlo externo (Foppa, 2010). Segundo Piaget, as oportunidades de liberdade de escolha e de cooperação com os outros seriam cruciais para a construção de uma autonomia moral.

Em pleno século XXI, as práticas educativas, em geral, e a educação para os valores, em particular, necessitam de ser repensadas, já que em sociedades democráticas, cada homem ou mulher deve ser capaz de reflectir e de dar sentido às suas experiências pessoais, empenhar-se de forma activa e crítica na vida social, ser capaz

de confrontar os seus valores, as suas crenças, as suas atitudes, tentar atingir os seus objectivos, estabelecer relações com os outros, manifestar uma consciência explícita de si mesmo, do seu potencial e estabelecer um sistema de valores, construindo o seu projecto pessoal (UNESCO, 2001).

Pensamos que a educação para os valores se deve iniciar muito precocemente e que a função principal do Jardim de Infância deve ser formar e ajudar a criança a desenvolver-se e crescer como pessoa: *"Tornar-se pessoa é um processo lento de construção social com raízes nas experiências de infância. (...) A investigação educacional tem vindo a mostrar a centralidade dos anos da infância para a definição da arquitectura do ser humano, ao nível cognitivo, afectivo e social"* (Formozinho et al., 1996, p. 8).

A educação pode ser considerada como um processo de acção capaz de produzir mudanças no comportamento da criança. A isto podemos também chamar aprendizagem e ensino. Que tipo de educação deveremos então criar? O que se pretende com a educação? O que se pretende com a educação de valores e qual a sua importância?

Segundo Sousa (2001) o objectivo da educação deve ser primordialmente a pessoa, a sua saúde, felicidade, alegria e bem-estar. Desta forma, o principal objectivo da educação é o correcto desenvolvimento da personalidade de cada pessoa, de cada indivíduo, respeitando-o como ser único que é.

A centralidade da formação da personalidade para a construção de um ser social/cidadão encontra-se também plasmada na própria Constituição da República portuguesa que no seu Art.73.º considera que *"O Estado promove a democratização da Educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade."*

A profundidade da pessoa humana segundo Patrício e Sebastião (2004), só se dá mediante a educação. Para que possamos definir a pessoa humana, precisamos de nos debruçar e discutir sobre a sua dignidade, a sua espiritualidade, a sua independência, a sua comunicação, a sua liberdade, a sua adesão a uma hierarquia de valores (Castillo,1989).

A educação não se esgota pois na simples transmissão de conhecimentos, desempenhando um papel bem mais vasto pelas suas responsabilidades centrais na formação global de pessoas, preparando-as não apenas para o desempenho de uma

profissão no futuro, como também para o desempenho consciente e esclarecido do seu papel de cidadãos inseridos num meio social.

É numa interacção recíproca entre o meio e a pessoa que o indivíduo aprende e desenvolve as suas competências e capacidades, assumindo a aprendizagem em contextos formais um papel crucial. A educação não é algo que se passa apenas na família e na escola, ela resulta da própria vida e das experiências que se sucedem. Todas as pessoas são agentes educacionais e todas as circunstâncias podem ser educativas quando dentro de um contexto de prática de valores positivos, conducentes ao amor, fraternidade, bem-estar e felicidade da pessoa (Colomina 1996). Uma educação com estas características, uma Educação de e em Valores, nunca poderá ser efectuada apenas pela escola. Os valores não são algo que possa ser meramente ensinado: eles precisam de ser vividos. Vivem-se no quotidiano da família, da escola, da rua, da comunidade. São também os exemplos presenciados e as acções cometidas que permitem à criança a criação do seu sistema pessoal de valores. Vivendo num ambiente e clima de valores positivos a tendência será igualmente para a sua prática. A formação dos valores acontece, pois, também pelo contacto que se tem com a prática desses mesmos valores pelos outros, os quais se podem constituir como modelos a quem criança imita e com quem se identifica interiorizando-os, e passando por sua vez a praticá-los (Bandura,1999).

Organizações como a ONU, UNESCO e UNICEF têm desenvolvido, desde os finais do século XX, intensas campanhas de Educação em Valores, junto de inúmeros países. Tanto governos como organizações não-governamentais (e.g., Brahma Kumaris University; Center for The Advancement of Values Education; International Values Education), têm apoiado e incentivado investigações sobre educação dos valores efectuadas por Educadores e Professores (Sousa,2001).

Contudo, em última análise, a realização da educação de valores depende em muito dos educadores e dos seus próprios valores. Desta forma, poderemos começar por nós próprios, com os nossos alunos, na nossa sala de aula a desenvolver uma intervenção focalizada na promoção do desenvolvimento sócio-afectivo e de uma educação para os valores, constituindo-se o próprio educador como um modelo cujos comportamentos expressem os valores advogados, ajudando os seus alunos a aprendê-los, uma vez que, as crianças aprendem através de observação e imitação (Bandura ,e.g., 1977, 1986) e da interacção social sendo o professor um mediador por excelência (e.g., Vygotsky, 1978, ,1997)

Assim, a acção do Educador de Infância, poderá ter efeitos multiplicadores nas novas gerações e mesmo reflectir-se no contexto familiar de cada uma das crianças, influenciar a actuação de outros profissionais educativos, modificar as relações humanas dentro da instituição escolar ou estender-se a outras escolas e a outras esferas da sociedade.

São diversos os autores consideram que os valores são intrínsecos à educação (e.g., Carreras, et al., 2006; Marques, 2000; Patrício, 1993). Segundo Patrício (1990) a educação é em si mesma axiológica constituindo-se como um sistema de transmissão de valores culturalmente situados e contextualizados. Este mesmo autor defende que se o Educador assumir um relativismo cultural, fica impossibilitado de ancorar na sua própria cultura qualquer trabalho educativo a que se proponha.

Pode dizer-se que a construção da identidade, desenvolvimento moral e valores se encontram directamente associados não só às estruturas cognitivas, mas também ao meio no qual o indivíduo se vai desenvolvendo. Um desses meios privilegiados é a escola, a qual funciona como um meio para aquisição de valores e normas de conduta aceitáveis que permitem à criança desenvolver todas as suas capacidades tornando-se um indivíduo integrado numa sociedade em constante transformação.

A educação desempenha pois um papel fulcral no que respeita à formação moral e ética dos alunos sendo a infância um dos períodos da vida que se constituem como momentos chave na construção dos valores (Figueiredo, 2004). Embora a escola não seja a única responsável pela formação da identidade do indivíduo, ela funciona como o espaço por excelência onde o indivíduo se depara com a possibilidade de vivenciar, de modo intencional e sistemático, formas construtivas de interacção social, adquirindo assim saberes éticos que lhe propiciem as condições para o exercício da cidadania (Gonçalves, 2004). A educação para os valores realiza-se em todos os momentos, permeia o *currículum*, mas também todas as interacções interpessoais na escola e as relações que esta estabelece com a família e a sociedade.

A formação de valores inicia-se desde os primeiros anos (Ávila & Fernández, 2006), sendo os dois sistemas mais poderosos na educação das crianças a família e a escola. Dentro da família, no que concerne à criança em idade pré-escolar, a mãe constitui-se como uma das figuras de referência fundamentais para a criança. Por seu turno, o educador/professor desempenha um duplo papel junto dos alunos: a) o de transmissão, desenvolvimento e construção de conhecimentos, de sensibilidades, de perspectivas e de mobilização de competências; b) o de motivação e apropriação de

atitudes e valores daqueles que deverão estar a construir uma identidade moral cognoscente e activa na sociedade. A actividade principal do educador/ professor é pois valorativa, na medida em que ele é o principal intérprete normativo na sala de aula gerindo conflitos e criando as normas que considera necessárias. Em suma, é o educador/professor que, em contexto escolar, institui o que é importante e o que deve ser valorizado funcionando como modelo a seguir (Santos, 2005).

De acordo com Poucinho (2008), só existirá uma aprendizagem efectiva se houver uma estreita relação entre família e escola, trabalhando as duas para os mesmos fins. Este último aspecto é estruturante da investigação por nós realizada.

OBJECTIVOS

O estudo aqui apresentado é de tipo exploratório e sobretudo qualitativo visando conhecer concepções e práticas de Educadoras de Infância e de Mães relativamente à educação de valores em crianças em idade pré-escolar (Marques, 2009).

Na sua totalidade a investigação realizada visou conhecer o papel e a relevância, percebidos por Mães e Educadoras de Infância acerca da Educação para os Valores de crianças em idade pré-escolar. De uma forma específica visámos:

- Conhecer as concepções de valores de Educadores de Infância e Mães.
- Identificar a importância atribuída à Educação de Valores.
 - Conhecer a percepção sobre os quais os principais actores da Educação de Valores da criança em idade pré-escolar.
- Identificar os valores a desenvolver em crianças em idade pré-escolar.
- Identificar os valores mais importantes a ensinar/aprender nesta faixa etária.
 - Conhecer as acções que as Educadoras de Infância e as Mães desenvolvem com o intuito de desenvolver tais valores nas crianças em idade pré-escolar.

Família e Jardim de Infância contribuem ambos para a educação da criança e para a construção dos seus valores. Consideramos à partida que a existência de uma consonância ao nível de valores entre o Jardim de Infância e a família, poderá ser mais eficaz na aprendizagem dos mesmos por parte das crianças. Daí a pertinência do estudo que nos propusemos desenvolver, i.e., conhecer e comparar os valores que

Mães e Educadores de Infância consideram que devem ser ensinados a crianças em idade pré-escolar e respectivas práticas nesse domínio.

METODOLOGIA

Foi seguida sobretudo uma metodologia qualitativa, com o intuito de aceder a uma interpretação compreensiva dos aspectos em causa. Trata-se de assumir um posicionamento teórico em alternativa à epistemologia positiva convencional e dominante na psicologia (Nogueira, 2001).

Esta investigação insere-se numa abordagem de pesquisa fenomenográfica focalizada na variação das formas de ver, experienciar e saber algo sobre determinados fenómenos, neste caso sobre os valores e a sua educação (Marton, 1987, 1981, referido por Grácio, 2002; Marton & Booth, 1997). De acordo com Säljö (1996) a investigação fenomenográfica possibilita compreendermos o mundo como realidade experienciada e vivida pelos sujeitos. Neste sentido, a fenomenografia adopta uma postura interpretativa ao valorizar a experiência subjectiva dos sujeitos.

Autores portugueses como Almeida e Freire (2000,) e Simões (1990), consideram que actualmente se estão a retomar na Psicologia e na Educação, não só as significações pessoais dos fenómenos, como as suas representações e a natureza interactiva da sua construção. Tal implica a necessidade de nos debruçarmos e acedermos à perspectiva do(s) outro(s) como condição prévia ao conhecimento e à explicação dos seus comportamentos.

Participantes

Foi constituída uma amostra total de 30 sujeitos do sexo feminino, distribuídos por dois grupos de participantes diferenciados.

O primeiro grupo foi constituído por 15 Mães (M), com filhos a frequentar o Jardim de Infância de Oeiras. Todas estas mães eram funcionárias do Ministério da Educação e nenhuma delas Educadora de Infância. As mães apresentavam idades compreendidas entre os 20 e os 50 anos situando-se maioritariamente no intervalo entre os 30 e 40 anos (73.5%). Embora as habilitações académicas variassem entre o 4º ano de

escolaridade e o grau de Mestre, na sua maioria eram detentoras do grau de licenciatura (66.7%).

O segundo grupo foi constituído por 15 Educadoras de Infância (EI), 9 delas exercendo a sua actividade profissional no Jardim de Infância de Oeiras e 6 no Jardim de Infância de Algés (Zona de Oeiras). Embora o grupo das Educadoras de Infância pertença a dois estabelecimentos de ensino, estes apresentam características semelhantes. As idades das Educadoras de Infância situavam-se maioritariamente no intervalo compreendido entre os 40 e os 50 anos (53.5%). O tempo de serviço variou entre os 14 e os 32 anos, situando-se a maioria dos anos de serviço entre os 20 e os 30 anos (73.4%). Quanto às habilitações académicas eram maioritariamente licenciadas (80%).

Procedimentos

A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semi-directivas tendo sido construído de raiz um guião de entrevista para este efeito a partir de entrevistas exploratórias realizadas inicialmente. Optámos por este tipo de entrevista, na medida em que esta estrutura nos permite recolher informações sobre as concepções dos entrevistados, quanto aos aspectos que consideram mais relevantes sobre o problema em estudo, respeitando os objectivos da investigação, mas dando-lhes simultaneamente espaço para as abordagens que estes entendam serem significativas.

As entrevistas foram realizadas individualmente, áudio-gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. O discurso assim obtido foi posteriormente objecto de análise qualitativa (i.e., de conteúdo) e de análise quantitativa (frequências e percentagens).

RESULTADOS

Os resultados parciais aqui apresentados reportam-se sobretudo às concepções de mães e educadoras de infância sobre os valores e a educação em valores em idade pré-escolar. No entanto, começaremos por aludir, de forma genérica, aos resultados obtidos sobre as concepções de valores na medida em que este constitui o enquadramento mais amplo da temática em causa.

Concepção de valores

No total da amostra, e também nos dois grupos de participantes, verificámos que os valores são conceptualizados como sendo sentimentos relativamente a pessoas e coisas, comportamentos e atitudes, juízos avaliativos, códigos e normas de conduta e elementos da personalidade. São também concebidos e caracterizados por relação à sua natureza e formação (inata e/ou adquirida) e considerados importantes. É patente uma apreciação crítica patente na consideração da existência de uma crise de valores na actualidade.

Tabela 1

Concepção de valores. Categorias, frequências e percentagens

Categorias	EI		M		Total	
	N	%	N	%	N	%
1.Sentimentos	3	10.7	1	8.3	4	10
2.Comportamentos/atitudes	1	3.5	1	8.3	2	5
3.Juízos avaliativos	2	7.1	1	8.3	3	7.5
4.Códigos/normas de conduta	8	28.6	5	41.9	13	32.5
5. Elementos da Personalidade	4	14.3	1	8.3	5	12.5
6.Natureza/Formação	5	18	1	8.3	6	15
7.Importância	4	14.3	1	8.3	5	12.5
8.Apreciação Crítica	1	3.5	1	8.3	2	5
Total	28	100	12	100	40	100

A conceptualização dos valores enquanto normas e códigos de conduta é a mais saliente nos dois grupos de participantes sendo partilhada por ambos os grupos. Tanto as Educadoras de Infância como as Mães acentuam a ideia de que os valores são referências, códigos de condutas, princípios que balizam o ser, estar e o agir e também normas de convivência social. No entanto, é de realçar que o grupo das Mães só apresenta valores com alguma expressividade no que concerne à concepção de valores enquanto normas e códigos de conduta, sendo todas as restantes conceptualizações residuais neste grupo de participantes. No seu conjunto as verbalizações das

Educadoras de Infância são mais do dobro do que as verbalizações das Mães, o que pode indicar que os valores são alvo de maior reflexão ou presença consciente por parte das Educadoras de Infância. É no grupo das Educadoras que emerge ainda com alguma expressão e em segundo lugar a concepção de valores como algo inato ou adquirido e em terceiro lugar a concepção de que os valores são elementos da personalidade e importantes

Concepção de educação de valores, importância e intervenientes

No seu conjunto, o discurso produzido pelos participantes sobre a definição de Educação para os valores revela uma conceptualização da mesma enquanto um processo direccionado para determinados objectivos.

Tabela 2 - Concepção de Educação de valores

Categorias	Subcategorias	EI		M		Total	
		N	%	N	%	N	%
	1.1.Acção de ensino	5	26.3	2	20	7	24.2
	1.2.Experiencial/descoberta	2	10.5	2	20	4	13.8
PROCESSO	1.3. Contextualizado	1	5.3	1	10	2	6.9
	1.4. Observação/Imitação	1	5.3	-	.	1	3.4
	2.1. Aquisição de valores	5	26.3	2	20	7	24.2
OBJECTIVOS	2.2. Val. Éticos/universais	4	21	1	10	5	17.2
	2.3.Formação Personalidade	1	5.3	2	20	3	10.3
Total		19	100	10	100	29	100

Constata-se a que ambos os grupos consideram a educação de valores como um processo de ensino e de aprendizagem. Simultaneamente, a Educação de Valores, embora com fraca expressão, é também entendida em ambos os grupos como algo que decorre de uma vivência e de uma descoberta guiada surgindo como contextualizada. A educação de valores surge de forma residual no grupo das Educadoras de Infância como um processo de aprendizagem através da observação e imitação. A principal diferença entre os dois grupos reside na maior referência pelas Educadoras de Infância à educação de valores como acção de ensino.

No que se refere aos objectivos da educação de valores encontraram-se presentes as ideias de que estes se constituem como referências, contribuindo para a diminuição de desigualdades e formação de um adulto com dadas características pessoais e sociais. Observa-se que as Educadoras, comparativamente às mães, apresentam sensivelmente o dobro das verbalizações em ambas as concepções (i.e., educação de valores como processo de aquisição e como objectivos /valores a atingir).

Em síntese, as Educadoras de Infância salientam mais do que as mães a concepção de que a educação de valores é um processo de acção de ensino, que tem por objectivos a aquisição de valores em geral e a aquisição de valores éticos e universais.

O facto das verbalizações das Educadoras ultrapassaram em larga escala as verbalizações das Mães no que concerne às ideias da educação de valores tanto como processo como direccionada para determinados objectivos, indica-nos que estes aspectos estão mais presentes no grupo profissional das Educadoras de Infância. Tal pode ser interpretado à luz da especificidade da formação académica das Educadoras de Infância que torna o tema mais presente e reflectido o que pode explicar a maior facilidade de expressão e clareza acerca dele.

Ao serem questionados sobre a importância da educação de valores, ambos os grupos a consideraram como de extrema importância para uma vida equilibrada ajudando a criança a tornar-se uma melhor pessoa melhor e a ser mais feliz

A educação para os valores é vista por ambos os grupos de participantes como devendo ser realizada em casa, pelos pais e família, nas escolas, por todos os agentes educativos e por toda a sociedade em geral.

Tabela 3 - Por quem deve ser feita a educação de valores. Categorias, frequências e percentagens

Categorias	EI		M		Total	
	N	%	N	%	N	%
1.Família	11	39.3	11	36.7	22	38
2.Escola	9	32.1	10	33.3	19	32.7
3.Sociedade	8	28.6	9	30	17	29.3
Total	28	100	30	100	58	100

Os dados obtidos apontam para um ligeiro enfatizar da família como agente da educação para os valores tanto pelas Educadoras de Infância como pelas mães, o que revela que ambos os grupos atribuem à família um papel fulcral no que à educação de valores diz respeito.

Faixa etária, valores a ensinar, metodologias e estratégias de ensino aprendizagem

No total da amostra foram identificadas quatro concepções sobre a idade em que a educação de valores se deve iniciar, i.e., na gravidez, a partir do nascimento, precocemente e por relação com um nível de desenvolvimento/idade não especificado.

Tabela 4 - Idade a partir da qual deve ser realizada a educação de valores: Categorias, frequências e percentagens

Categorias	EI		M		Total	
	N	%	N	%	N	%
1.Gravidez	5	21.8	5	18.6	10	20
2.Nascimento	5	21.8	10	37	15	30
3.Precocemente	3	13	2	7.4	5	10
4.Nível Desenv	10	43.4	10	37	20	40
Total	23	100	27	100	50	100

Em ambos os grupos salienta-se a ideia de que as crianças devem ser educadas para os valores por relação com um nível de desenvolvimento e idade não especificada. As verbalizações aqui contidas expressam a ideia geral de que a educação de valores deve ser iniciada quando a criança tem maturidade para tal. Tanto as Educadoras de Infância como as Mães partilham a ideia de que as crianças devem começar desde o início da sua existência a ser educadas para os valores. No grupo de Mães salienta-se igualmente a concepção de que a educação de valores se deve iniciar no nascimento (N=10; 37%). Verificando-se que as Educadoras referem menos esta concepção do que as mães (N=5; 21.8%). Embora ambos os grupos consideram que tal educação se deve iniciar bastante cedo são as mães que apontam mais fortemente o nascimento

como o momento de início de tal educação. Ao mesmo tempo, o período da gravidez surge também em ambos os grupos referido como momento de início da educação de valores com algum peso. Tais representações imagéticas dos sujeitos em relação à faixa etária para educar as crianças para os valores, parecem centrar-se no ser humano que não só ao nascer, mas mesmo antes, já traz consigo uma condição humana.

Os valores a serem ensinados a crianças em idade pré-escolar foram explorados por relação com dois contextos discursivos. Um, relativo aos valores a desenvolver pelos pais, outro relativo aos valores a desenvolver pelos Educadores de Infância os quais passaremos a explicitar.

Tabela 5 - Valores a desenvolver pelos pais: Categorias, frequências e percentagens

Categorias	EI		M		Total	
	N	%	N	%	N	%
1. Valores éticos	5	22.7	5	35.7	10	27.8
2. Valores morais	5	22.7	4	28.6	9	25
3. Valores relacionais	9	40.9	3	21.4	12	33.3
4. Valores estéticos	3	13.7	2	14.3	5	13.9
Total	22	100	14	100	36	100

Relativamente aos valores a desenvolver pelos pais, nos dois grupos de participantes foram mencionados valores éticos, morais, relacionais e estéticos como valores que devem ser ensinados pelos pais às crianças. Observa-se que as Educadoras de Infância referem três vezes mais do que as mães os valores relacionais como devendo ser ensinados pelos pais às crianças em idade pré-escolar. Tal respeita sobretudo às ideias de que o ensino e aprendizagem do respeito pelos outros e pelas normas é crucial devendo, segundo as Educadoras de Infância, ser ensinado pelos pais.

Tabela 6 - Valores a desenvolver pelos Educadores de Infância: Categorias, frequências e percentagens

Categorias	EI		M		Total	
	N	%	N	%	N	%
1.Valores idênticos aos pais	5	62.5	8	66.6	13	65
2. Pró-actividade/pensamento crítico	-	-	2	16.7	2	10
3.Relacionais/sociais	3	37.5	2	16.7	5	25
Total	8	100	12	100	20	100

No que concerne ao discurso produzido pelos participantes acerca dos valores que as Educadoras de Infância devem ajudar as crianças em idade pré-escolar a desenvolver, Mães e Educadoras de Infância partilham as ideias de que os valores que as educadoras devem ensinar às crianças devem ser idênticos aos dos pais e que devem ser ensinados valores relacionais e sociais. Estes últimos são neste contexto discursivo referidos menos vezes pelas Educadoras de Infância. Tal pode dever-se a já os terem referido como valores que os pais devem ensinar às crianças e às suas afirmações de que os valores que as Educadoras de Infância devem ensinar devem ser idênticos aos dos pais. No entanto, a conceptualização da Pró-Actividade e Pensamento Reflexivo enquanto valor que deve ser ensinado às crianças só surge no grupo das Mães. Este facto é bastante interessante e intrigante pelo que deveria ser alvo de futuras pesquisas de aprofundamento

Relativamente às metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem para o ensino de valores observa-se que na totalidade da amostra o ensino de valores é feito de forma situacional/circunstancial, através do treino de comportamentos, da modelagem do reforço ou punição de comportamentos e de determinadas actividades e estratégias tais como histórias, brincadeiras, conversas, dramatizações, canções ou jogos.

Tabela 7 - Metodologias e estratégias de ensino /aprendizagem: Categorias, frequências e percentagens

Categorias	EI		M		Total	
	N	%	N	%	N	%
1.Situacional/Circunstancial	44	226.7	66	442.9	110	334.4
2.Treino de comportamentos	11	66.7			11	33.5
3.Modelagem	44	226.7	22	114.3	66	220.7
4. Reforço/punição das condutas	11	66.7	11	77.1	22	77
5. Atividades/estratégias	55	333.2	55	335.7	110	334.4
Total	115	1100	115	1100	229	1100

Em ambos os grupos é possível constatar que a educação de valores com crianças em idade pré-escolar é realizada através de actividades e de forma situacional e circunstancial, ou seja, de forma espontânea e não programada. No entanto as Educadoras de Infância realçam mais do que as mães o uso de modelagem.

CONCLUSÕES

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), advogam e salientam a importância da educação para os valores no ensino pré-escolar. No entanto, constatámos que não foi fácil aos participantes definir o que são valores talvez porque os valores são uma entidade multifacetada, cuja visão não deve ser esquartejada, mas integrada “*valor é toda a perfeição real ou ideal, existente ou possível que quebra a nossa indiferença e provoca a nossa estimação, uma vez que responde às nossas tendências e necessidades*” (Ibanez, 1976, p. 20). Na educação para os valores as crianças passam por fases que a educação não pode ignorar ou sacrificar. Com o decorrer dos anos vai-se afirmando, em cada ser humano, uma realidade enigmática que, nos é profundamente cara: o nosso próprio Eu. Este Eu afirma-se como realidade original em cada um, a ponto de se constituir como um fundamento para o reconhecimento legal do direito à diferença. A educação não pode negá-lo, nem passá-

lo por alto, mas colocar-se ao seu serviço. Ela constitui uma tarefa conjunta dos educadores e do educando em ordem a que este venha a “ser quem é”.

À luz do olhar dos participantes deste estudo, educar para os valores é um processo de ensino/aprendizagem, experiencial e contextualizado direccionado para objectivos de aquisição de valores, de valores éticos universais e de formação de uma dada personalidade sendo reconhecida uma importância elevada à educação de valores de crianças em idade pré-escolar.

Relativamente a quem deve realizar a educação de valores de crianças em idade pré-escolar tanto Educadores de Infância como Mães atribuem um papel fulcral à família considerando também a escola e toda a sociedade como fundamentais. Os valores a ensinar pelos pais são entendidos pelos dois grupos de participantes como devendo ser de ordem relacional, ética e moral. Já quanto aos valores a ensinar pelos Educadores de Infância, educadores e mães consideram que devem ser idênticos aos ensinados pelos pais e também de âmbito relacional.

No que concerne a metodologias e estratégias de ensino /aprendizagem utilizadas por Mães e Educadores de Infância para ensinar valores às crianças as mais utilizadas são situações espontâneas, embora a modelagem e actividades e estratégias muito assentes na comunicação e diálogo tais como canções, histórias e dramatizações sejam também referidas.

Em suma, em termos globais encontramos uma consonância entre as concepções de Educadoras de Infância e mães sobre o que é educação de valores em idade pré-escolar e os valores a serem ensinados o que indica estarem estes dois sistemas a trabalhar para os mesmos fins nesta área. Tal corresponde, somente em parte, às três condições enunciadas por Ortiz (2003) para que a interiorização de valores seja eficaz: relativa congruência sobre os valores transmitidos pelos diferentes agentes educativos, persistência de costumes e exemplo positivo das pessoas com quem a criança convive.

Concluimos que, de acordo com Educadoras e Mães, os valores podem ser ensinados em todas as situações e contextos sendo a sua educação sobretudo realizada de forma espontânea e circunstancial. No entanto, consideramos que as conceptualizações da educação e ensino de valores enquanto algo deliberado e sistematizado deveria ser desenvolvida pelos Educadores de Infância o que contribuiria para uma acção educativa mais consistente, intencional, profunda e rica bem como para a promoção de actividades, estratégias e metodologias eficazes para os desenvolver. Ao contrário do

que é conceptualizado em parte pelas Educadoras e Mães, consideramos que para uma educação de valores profunda não basta ser-se um bom exemplo, é preciso deliberadamente ensiná-los, praticá-los e reflectir sobre eles.

A importância de acções educativas sistematizadas na educação de valores prende-se com o facto da experiência vivida pelas nossas crianças no período de educação pré-escolares influenciar a aquisição de hábitos e formas de comportamento que se tornarão os fundamentos sobre os quais posteriormente assentarão condutas diversificadas relacionadas com a escola em geral, o estudo, o trabalho, a vontade, o esforço e o desejo de superação e a relação consigo próprio e com os outros (Rocha, 1996).

Neste sentido, este estudo apresenta como contributo pertinente debruçar-se sobre aqueles que, face às crianças em idade pré-escolar, são uns dos principais agentes educativos, no que concerne à Educação dos Valores, i.e., as Mães e as Educadoras de Infância. Assumimos como uma das limitações do estudo o facto de somente termos entrevistado mães e não também os pais. Embora na nossa sociedade a Mãe continue a ter um papel preponderante na educação das crianças nesta faixa etária, o papel activo do Pai tem vindo a ganhar uma expressão cada vez maior na educação das crianças nestas faixas etárias.

REFERÊNCIAS

- Ávila, M. & Fernández, O. (2006). Educar en valores desde el nivel inicial: Reto ante la realidad actual. *Educere*, 32, 97-106.
- Almeida, L. S.& Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Desiquilíbrios.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1999). A Social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality*, pp. 154-196. New York: Guilford Publications
- Carreras, L., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M. T., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T.& Serrats, M. G. (2006). *Cómo educar en valores: Materiales, textos, recursos, técnicas*. Madrid: NARCEA. S.A. Ediciones.
- Castillo, E. G. (1989). Persona e Personalidad. In: *Filosofía de la Educacion Hoy*, 153-161. Dykinson, Madrid.
- Colomina, P.E.V. (1996). *Valores para vivir*. Barcelona: UNICEF
- Faria, A.C.O. (2007). Super nanny e a moralidade infantil: Reflexões à luz da teoria Piagetiana. In *XIV Encontro Nacional da ABRAPSO*. Rio de Janeiro: Anias do XIV Encontro Nacional da ABRAPSO.
- Figueiredo, C. C. (2004). Dos valores dos jovens à educação para os valores – alguns traços para um retrato. *Monografias virtuais: cidadania, democracia y valores sociedade plurales 4*, [Retrieved from <http://www.oEies/valores2/monografia04/reflexion01.htm> Fevereiro de 2009]
- Foppa, H.V.R. (2010). *A construção de valores na escola: Uma experiência com alunos da educação infantil*. Dissertação de Mestrado: Universidade do Oeste de Santa Catarina.
- Formozinho, J. Lilian, K., Dian, M. & Dalila, L. (1996). *A Educação Pré-Escolar – A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora

Gonçalves, M. A. S. (2004). Identidade do Eu, consciência moral e estágios de desenvolvimento: perspectivas para a educação. *Psicologia da Educação, 19*, pp.73-89, São Paulo.

Grácio, M. L. (2002). Concepções do Aprender em Estudantes de diferentes graus de ensino – Do final da Escolaridade Obrigatória ao Ensino Superior. Uma perspectiva Fenomenográfica. (Tese de Doutoramento). Évora: Universidade de Évora

Hoffman, M. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and Guilt. In N. Eisenberg (Ed), *The Development of prosocial behaviour*, pp. 281-313. New York: Academic Press

Ibanez, R. M. (1976) *Valores, Objectivos y Actitudes en Educación*, Valladolid: Minon

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Wilson

Marques, M.D.T.C. (2009). *Valores na Educação Pré-Escolar: A Semente do Caminho Ensinado e Aprendido*. Dissertação de Mestrado em Educação. Portugal: Universidade de Évora/ISEC

Marques, R. (2000). *O livro das virtudes de sempre*. Porto: Edições ASA.

Orientações curriculares para a educação pré-escolar (1997). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica: Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Marton, F.; Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, New Jersey.

Nogueira, C. (2001). Análise de Discurso. In E.M. Fernandes & L. S. Almeida (pp. 15 – 48). *Métodos e Técnicas de Avaliação – Contributos para a prática e investigação psicológicas*. Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia

Ortiz, J.P. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas, 8*, 69-88

Patrício, M. F. (1990). Os valores em educação e suas implicações na prática educativa. In L. S. Almeida, R. Santiago, P. Silva, L. Oliveira, O. Caetano & J. P. Marques (Eds). *A Acção Educativa: Análise Psico-social* (pp. 17-36). Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria.

Patrício, M. F. (1993). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Patrício, M. F. & Sebastião, L. M. S. (2004). *Conhecimento do mundo social e da vida – passos para uma pedagogia da sagesa*. Lisboa: Universidade Aberta

Piaget (1932/1994). *Juízo moral na criança*. (4ª ed). Brasil: Summus Editorial

Poucinho, M. (2008). *Promoção do Desenvolvimento e Aprendizagem da criança*. [Retrieved from <http://noticia.nesi.com.pt/?p=63>, Janeiro de 2008]

Rocha, F. (1996). *Educar em Valores*. Aveiro: Estante Editora

Santos, J. M. (2005). Clarificação de Valores e Educação para os Valores. *Revista Fórum Online*. [Retrieved from: <http://www.profsintra.org/site/publicacoes/forumonline/1/clarificacao.pdf>, 4 de Fevereiro de 2009]

Saljö, R. (1996). *Minding Action – Conceiving of the world versus participating in cultural practices*. [Retrieved from: <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/misc/constr/mindac.html> (1 de Abril de 2009)]

Sousa, Alberto B. (2001). *Educação em Valores: Na Pré-Escolaridade e no Ensino Básico*. Lisboa, Escola Superior de Educação João de Deus.

Simões, A. (1990). "A Investigação - Acção: Natureza e Validade". In: *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 39-51

Távola, A.(s/d) *Educar em Três Tempos*. [Retrieved from <http://paisagenseducacionais.blogspot.pt/2010/04/quem-educa-artur-da-tavola.html>]

UNESCO. (1996/2001). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. (7ª edição) Porto. Edições Asa.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Vygotsky, L.S. (1997). *Educational Psychology*. Boca Raton, FL: St. Lucie Press

Biología, Física e Química

O ensino da evolução biológica em contexto de sala de aula. Uma abordagem com alunos do 11.º ano de escolaridade na disciplina de biologia e geologia

Sónia Correia – Universidade de Évora
correiajesonia@gmail.com

Marília Cid – Universidade de Évora
mcid@uevora.pt

O estudo que se apresenta incide sobre o tema *evolução biológica*, o qual integra o programa curricular da disciplina de Biologia e Geologia do 11.º ano de escolaridade, e é parte de um trabalho de investigação desenvolvido numa escola de Lisboa.

O conceito de evolução constitui um pilar fundamental na construção do conhecimento biológico, uma vez que é considerado por muitos o eixo integrador da Biologia. Nessa medida, as questões que se colocaram nesta pesquisa foi a seguinte: (i) *Como é tratado pelos professores o tema evolução biológica na sala de aula?* e (ii) *Que aprendizagens são efectuadas pelos alunos sobre o tema evolução biológica?*

Procurou-se, assim, analisar de forma aprofundada as metodologias de ensino a que os docentes do estudo recorrem nas aulas para a leccionação do tema e que aprendizagens resultaram dessa abordagem. Mas a atenção foi neste artigo dirigida para os métodos de ensino, entendidos como técnicas capazes de ensinar com eficiência e focalizados nos processos de aprendizagem. Os dados para análise foram recolhidos através de questionários aos alunos, entrevistas aos professores e aos alunos e, ainda, observação das aulas correspondentes ao tema.

O ensino da evolução biológica na sala de aula: um estudo numa escola secundária

Enquadramento do estudo

Desde a publicação da teoria da evolução até aos nossos dias, nem sempre foi pacífico o crédito depositado nos ensinamentos de Darwin. Com ele, um novo paradigma se foi instalando, mas coexistindo sempre com movimentos contra a evolução biológica.

O evolucionismo tem sido, desde sempre, alvo de críticas apontadas por defensores criacionistas, em alguns casos conduzindo mesmo à proibição do ensino da evolução, nomeadamente evolução humana, em escolas de alguns estados dos E.U.A. e à abolição do tema dos manuais de Ciências Naturais utilizados na década de trinta nos liceus americanos. Acresce ainda referir o “Julgamento do Macaco”, como ficou conhecido o caso do professor Scopes, no estado de Tennessee, que ao arrepio da Lei de Butler ensinou evolução nas suas aulas.

Nos programas portugueses das disciplinas de Ciências Naturais do ensino básico e Biologia e Geologia do ensino secundário, o evolucionismo consta dos temas a tratar, no entanto, é suposto que seja tratado de modo superficial e incompleto, já que dele não consta a evolução humana e, para além disso, as orientações programáticas recomendam que se evite a abordagem pormenorizada e exaustiva das teorias da evolução e dos argumentos que as sustentam (Avelar, *et al.*, 2007; Levy, *et al.*, 2008; Ruse, 2009). Esta situação leva, só por si, ao levantamento de algumas interrogações em volta do assunto *Evolucionismo versus Criacionismo*, como se depreende da análise de Avelar e colaboradores (2007):

O programa oficial português de Biologia e Geologia ensina a evolução como uma teoria científica válida - mas o programa de Biologia e Geologia (11.º e 12.º anos), homologado em 2003, debruça-se sobre a questão da evolução com algumas expressões pouco felizes (...).

Sobre os mecanismos de evolução, o programa refere: «Não há consenso sobre as causas da diversidade pela selecção dos organismos mais adaptados, razão pela qual as populações se vão modificando.» A expressão “não há consenso” refere-se a mecanismos evolutivos mas pode transmitir a ideia, sobretudo nas mãos de professores menos bem preparados, de que a falta de consenso se aplica à evolução propriamente dita. O programa recomenda a «construção de

opiniões fundamentadas sobre diferentes perspectivas científicas e sociais (filosóficas, religiosas...) relativas à evolução dos seres vivos». O que quererá dizer isto? Que o professor deverá ensinar a perspectiva da religião ou da filosofia sobre evolução numa aula de ciência? (...).

«Evitar: o estudo pormenorizado das teorias evolutivas» e evitar «A abordagem exaustiva dos argumentos que fundamentam a teoria evolucionista» (!!!), o que nos parece uma opção inquietante que pode comprometer a solidez dos alicerces do conhecimento das Ciências Naturais. (p.158-159)

A educação nas escolas passa pelo ensino da ciência pois a importância que esta tem vindo a assumir na sociedade implica a formação de cidadãos cientificamente cultos e interventivos. A construção do conhecimento faz-se também pela compreensão dos conceitos fundamentais da ciência. No caso concreto do conhecimento biológico, o conceito de evolução é considerado um dos seus pilares mais importantes. Desta forma, pretendeu-se estudar este tema e indagar, em concreto, *Como é abordado pelos professores o ensino da evolução biológica na sala de aula?* Pretendemos descrever a realidade da sala de aula e contribuir para aprofundar a reflexão e a discussão em torno da forma como o evolucionismo contemplado no programa da disciplina de Biologia e Geologia do 11.º ano do ensino secundário, actualmente em vigor, é abordado na escola.

Metodologia

Considerámos que o desenho de estudo de caso seria o mais adequado e pertinente, dada a profundidade de conhecimento que pretendíamos - como é leccionado o tema evolução biológica em contexto educativo, contemplando métodos e técnicas para a sua leccionação, tendo em conta as opções dos professores e as aprendizagens que daí resultam.

Optámos por um desenho de estudo de caso, uma vez que nos permite estudar num curto espaço de tempo (Bell, 2002) aspectos diversos do problema e ainda, de acordo com Yin (1989), obter um conhecimento mais profundo sobre o objecto da investigação, que permite a interpretação das vivências e as perspectivas dos intervenientes do estudo, procurando compreender os significados das suas acções e os seus pontos de vista.

Dada a natureza do problema, adoptámos um paradigma de investigação interpretativo, numa abordagem mista, recorrendo como já foi referido a dados qualitativos e quantitativos. Esta metodologia conduz a conhecimentos específicos e profundos do que se pretende estudar.

Baseado numa abordagem qualitativa, o estudo em questão focalizou-se no tema concreto da *evolução biológica*, o qual, pela dificuldade que em geral oferece o seu tratamento didáctico, desencadeou a necessidade de compreender melhor como é abordado na sala de aula. As unidades de análise foram duas turmas do 11.º ano de escolaridade, com características aparentemente homogéneas entre si, (de uma escola de Lisboa) da disciplina de Biologia e Geologia, e seus respectivos professores. Perfazendo um total de quarenta e sete alunos e dois professores. A escola foi escolhida pela facilidade de acesso aos intervenientes e envolveu a aceitação de grupos já existentes

No sentido de obter dados e dar resposta às questões formuladas, foram utilizados questionários, realizadas entrevistas semi-estruturadas aos alunos e aos professores das turmas e foi feita observação de aulas. Utilizaram-se, assim, vários instrumentos de recolha de dados, de forma a aprofundar a análise e a triangular a informação obtida.

O estudo foi sujeito a um estudo piloto, aplicado a uma amostra mais reduzida, onde foram validados os instrumentos de recolha de dados, inquérito por questionário e teste de aprendizagens.

No que diz respeito aos materiais e instrumentos usados neste estudo, o questionário dirigido aos alunos teve como um dos principais objectivos avaliar a opinião dos alunos sobre a metodologia de ensino utilizada em sala de aula no ensino do tema *evolução biológica*. As entrevistas efectuadas aos alunos pretenderam aprofundar e fundamentar algumas das questões já colocadas no questionário e colmatar algumas dúvidas surgidas aquando da observação de aulas. Com as entrevistas aos professores, pretendeu-se conhecer a sua fundamentação relativamente à metodologia implementada em sala de aula e perspectivas acerca do tema em estudo. Após analisados os dados, foram cruzadas as informações obtidas e aferidos os principais resultados e conclusões.

Resultados

Através da observação de aulas, foi possível constatar que os recursos e instrumentos de trabalho mais utilizados pelos professores em sala de aula foram os seguintes: apresentações em *powerpoint*, fichas de trabalho, resolução de exercícios do manual escolar, visualização de filmes, debates e resumos sobre os mesmos.

De acordo com os dados obtidos no questionário, da análise das entrevistas de aprofundamento efectuadas a alunos e professores das turmas em estudo e das observações de aulas, pode referir-se que os alunos consideraram as estratégias e instrumentos aplicados em sala de aula para o ensino do tema *evolução biológica* adequados à sua aprendizagem. Os alunos tenderam assim a concordar de forma muito próxima com o estilo e forma de ensino dos seus professores. No geral, os alunos inquiridos valorizaram as aulas leccionadas através de apresentações em *powerpoint*, dizendo que são facilitadores de aprendizagens, uma vez que possuem suporte visual, embora também refiram que as fichas de trabalho, os resumos efectuados sobre os filmes visualizados e os debates em sala de aula foram importantes para consolidar conhecimentos.

Os resultados obtidos a partir dos questionários efectuados aos alunos ilustram bem o seu posicionamento quanto aos métodos e técnicas utilizados pelos professores. A Tabela 1 mostra as respostas dos alunos relativas às apresentações em *powerpoint* em concreto. De relevar que a Turma 2 (Moda=5) se manifesta ainda mais concordante em relação a esta técnica do que a Turma 1 (Moda=4), o que sugere preferência por um ensino mais expositivo, também de alguma forma evidente na Tabela 2. Por outro lado, já não foram tão receptivos a estratégias com visionamento de filmes e respectiva elaboração de resumos (Tabela 3). Na verdade, alguns dos alunos daquela turma referiram mesmo, em entrevista, que os vídeos e a preparação dos resumos sobre temáticas como o evolucionismo e o criacionismo não lhes foram favoráveis, revelando assim simpatia por práticas lectivas que não envolvam participação e envolvimento activo do aluno em sala de aula.

Tabela1. Distribuição das frequências absolutas e relativas para o item *As apresentações em PowerPoint facilitaram a aprendizagem.*

	Turmas						Total de Frequências		
	Turma 1			Turma 2			Turma 1+Turma2		
	Frequência	%	Mo	Frequência	%	Mo	Frequência	%	Mo
1-DT	0	0		0	0		0	0	
2-D	0	0		0	0		0	0	
3-ND	6	24	4	0	0	5	6	12,8	5
4-C	12	48		8	36,4		20	42,6	
5-CT	7	28		14	63,6		21	44,7	
Total	25	100		22	100		47	100	

Legenda: DT- Discordo totalmente; D- Discordo; ND- Não concordo nem discordo; C- Concordo; CT- Concordo totalmente; Mo –

Moda

Tabela 2. Distribuição das frequências absolutas e relativas para o item *A forma como a professora expôs a matéria foi elucidativa.*

	Turmas						Total de Frequências		
	Turma 1			Turma 2			Turma 1+Turma2		
	Frequência	%	Mo	Frequência	%	Mo	Frequência	%	Mo
1-DT	0	0		0	0		0	0	
2-D	0	0		0	0		0	0	
3-ND	2	8	4	0	0	5	2	4,3	4
4-C	19	76		9	40,9		28	59,6	
5-CT	4	16		13	59,1		17	36,2	
Total	25	100		22	100		47	100	

Legenda: DT- Discordo totalmente; D- Discordo; ND- Não concordo nem discordo; C- Concordo; CT- Concordo totalmente; Mo –

Moda

Tabela 31. Distribuição das frequências absolutas e relativas para o item A realização de resumos, relativamente aos filmes observados, foi enriquecedora.

Codificação, valor+descriçã o	Turmas						Total de Frequências		
	Turma 1			Turma 2			Turma 1+Turma2		
	Frequênci a	%	M o	Frequênci a	%	Mo	Frequên cia	%	M o
1-DT	0	0		0	0		0	0	
2-D	1	4		4	18, 2		5	10, 6	
3-ND	5	20	4	2	9,1	4	7	14, 9	4
4-C	16	64		11	50		27	57, 4	
5-CT	3	12		5	22, 7		8	17	
Total	25	100		22	100		47	100	

Legenda: DT- Discordo totalmente; D- Discordo; ND- Não concordo nem discordo; C- Concordo; CT- Concordo totalmente; Mo –
Moda

Destacamos ainda a elevada concordância dos alunos em relação às metodologias de ensino utilizadas pelos seus professores, em especial os da Turma 2, como se pode inferir através dos resultados apresentados nas Tabelas 4 e 5.

Tabela 4. Distribuição das frequências absolutas e relativas para o item As estratégias desenvolvidas em sala de aula foram as mais adequadas para a compreensão deste tema.

	Turmas						Total de Frequências		
	Turma 1			Turma 2			Turma 1+Turma2		
	Frequência	%	Mo	Frequência	%	Mo	Frequência	%	Mo
1-DT	0	0		0	0		0	0	
2-D	0	0		0	0		0	0	
3-ND	4	16	4	1	4,5	4	5	10,6	4
4-C	19	76		18	81,8		37	78,7	
5-CT	2	8		3	13,6		5	10,6	
Total	25	100		22	100		47	100	

Legenda: DT- Discordo totalmente; D- Discordo; ND- Não concordo nem discordo; C- Concordo; CT- Concordo totalmente; Mo –
Moda

A tabela 5 mostra como o grau de concordância da Turma 2 atinge os 100% no que tem a ver com o contributo das aulas no aprofundamento do tema em questão.

Tabela 5. Distribuição das frequências absolutas e relativas para o item *As aulas permitiram construir um conhecimento aprofundado sobre o tema.*

	Turmas						Total de Frequências		
	Turma 1			Turma 2			Turma 1+Turma2		
	Frequência	%	Mo	Frequência	%	Mo	Frequência	%	Mo
1-DT	0	0	0	0	0	0	0	0	
2-D	0	0	0	0	0	0	0	0	
3-ND	3	12	4	0	0	4	3	6,4	4
4-C	18	72		15	68,2		33	70,2	
5-CT	4	16		7	31,8		11	23,4	
Total	25	100		22	100		47	100	

Legenda: DT- Discordo totalmente; D- Discordo; ND- Não concordo nem discordo; C- Concordo; CT- Concordo totalmente; Mo – Moda

A concordância com as metodologias de ensino utilizadas pelos seus professores foi confirmada em entrevista, pois quando foram solicitados a opinar sobre que estratégias e instrumentos poderiam ser usados para leccionar a temática *evolução biológica* em sala de aula, responderam que não modificariam a metodologia implementada pelos seus respectivos professores. A tendência para a aquiescência só é esbatida quando confrontados com a questão *Se fosse professor que estratégias utilizaria para abordar este tema, de modo a levar os alunos a efectuar aprendizagens?*, referindo então que acrescentariam uma visita de estudo a um museu temático no âmbito da Biologia da Evolução e a participação em conferências relacionadas com o tema.

No que tem a ver com as aprendizagens realizadas, o que os alunos revelaram ter aprendido, em geral, relativamente à evolução biológica vai ao encontro do que se pretende no programa curricular: dominar os conteúdos, teorias e correntes; saber como se efectuou a evolução do conhecimento científico desde o fixismo até ao evolucionismo. Apesar disso, os estudantes mostraram lacunas ao nível da fundamentação, transferência e articulação de conceitos, demonstrando assim um domínio incompleto dos conteúdos e dificuldade em dar-lhes funcionalidade, não os conseguindo aplicar para situações novas que foram sugeridas no teste.

Relativamente ao entendimento sobre o conceito *evolução biológica*, podemos dizer que genericamente os estudantes desenvolveram a percepção de o evolucionismo consistir na explicação mais aceite em termos científicos para a evolução das espécies, nomeadamente a espécie humana, mas mantiveram alguma inconsistência no seu posicionamento entre criacionismo e evolucionismo, como as Tabelas 6, 7 e 8 ilustram.

Tabela 6. Distribuição das frequências absolutas e relativas para o item *É à luz das teorias Evolucionistas se pode explicar a evolução das espécies na Terra.*

Codificação, valor+descriçã o	Turmas						Total de Frequências		
	Turma 1			Turma 2			Turma 1+Turma 2		
	Frequênci a	%	M o	Frequênci a	%	M o	Frequênci a	%	M o
1-DT	0	0		0	0		0	0	
2-D	0	0		0	0		0	0	
3-ND	1	4	4	1	4,5	5	2	4,3	5
4-C	13	52		9	40,9		22	46,8	
5-CT	11	44		12	54,5		23	48,9	
Total	25	100		22	100		47	100	

Legenda: DT- Discordo totalmente; D- Discordo; ND- Não concordo nem discordo; C- Concordo; CT- Concordo totalmente; Mo –

Moda

Tabela 7. Distribuição das frequências absolutas e relativas para o item *É à luz de teorias fixistas que se pode explicar a evolução das espécies na Terra.*

Codificação, valor+descriçã o	Turmas						Total de Frequências		
	Turma 1			Turma 2			Turma 1+Turma2		
	Frequênci a	%	Mo	Frequên cia	%	M o	Frequênci a	%	M o
1-DT	7	28		11	50		18	38, 3	
2-D	8	32		6	27, 3		14	29, 8	
3-ND	3	12	2	1	4,5	1	4	8,5	1
4-C	7	28		4	18, 2		11	23, 4	
5-CT	0	0		0	0		0	0	
Total	25	100		22	100		47	100	

Legenda: DT- Discordo totalmente; D- Discordo; ND- Não concordo nem discordo; C- Concordo; CT- Concordo totalmente; Mo –
Moda

Tabela 8. Distribuição das frequências absolutas e relativas para o item *A evolução das espécies é um tema que não sugere controvérsia do ponto de vista científico.*

Codificação, valor+descriçã o	Turmas						Total de Frequências		
	Turma 1			Turma 2			Turma 1+Turma2		
	Frequênci a	%	M o	Frequênci a	%	M o	Frequênci a	%	M o
1-DT	5	20		5	22, 7		10	21, 3	
2-D	13	52		11	50		24	51, 1	
3-ND	3	12	2	4	18, 2	2	7	14, 9	2
4-C	4	16		2	9,1		6	12, 8	
5-CT	0	0		0	0		0	0	
Total	25	100		22	100		47	100	

Legenda: DT- Discordo totalmente; D- Discordo; ND- Não concordo nem discordo; C- Concordo; CT- Concordo totalmente; Mo –
Moda

Pela observação das aulas, foi possível constatar que os professores abordaram o tema numa perspectiva histórica, mas alimentando a questão da controvérsia e evitando tratar a evolução humana, tal como indica no programa, por considerarem ser um tema polémico, como afirmaram posteriormente em entrevista.

Pudemos assim inferir que as perspectivas dos professores influenciam fortemente as dos seus alunos. Estes reproduzem ideias, argumentam, através das explicações que lhes são fornecidas em sala de aula, o que torna o conhecimento e representações científicas do professor, bem como a sua formação e crenças, muito importantes como base de reflexão para a construção do seu conhecimento didáctico e para a sua capacidade de ajudar a aprender.

Segundo as falas dos professores em entrevista, a metodologia que serviu para tratar o tema em questão foi variada e permitiu abranger todos os alunos. Ainda que tenha sido essa a intenção, uma boa parte dos alunos mostrou ter tido contacto sobretudo com métodos mais expositivos, manifestando até menos apreço pelos métodos que implicam maior dinamismo por parte do aluno.

De qualquer forma, é ainda de salientar que, acordo com os dados analisados, a unidade temática em estudo foi aquela onde os alunos obtiveram melhores resultados na avaliação sumativa, o que parece indicar que os alunos se encontram formatados para um ensino mais expositivo e que as práticas de preparação para exame estarão enraizadas no ensino das turmas em questão, situação confirmada pela observação de aulas efectuada nestas turmas.

Os docentes, na verdade, confirmaram este posicionamento, sendo por isso que escolheram preferencialmente métodos mais directivos, que resumem a matéria, pois, na sua perspectiva, facilitam a aquisição de conhecimentos e a sua extrapolação para exemplos práticos de fácil acesso visual, mesmo que seja este associado a um método expositivo.

Os professores utilizaram também, em grande medida, técnicas de memorização que apelam à observação de comportamentos acerca do que foi aprendido, como foi notório nos tipos de fichas escolhidas e na resolução de exercícios do manual escolar que foram efectuados nas aulas e no apelo à repetição e reprodução dos conhecimentos transmitidos, sempre com a tónica no desenvolvimento de aprendizagens e competências para a realização de provas externas e internas de avaliação.

A metodologia utilizada foi, no entanto, considerada por professores e alunos como sendo adequada, o que torna ainda mais complexa qualquer mudança no sentido da maior autonomia dos alunos na aprendizagem, do desenvolvimento de capacidades

de pensamento de nível elevado, de criatividade e resolução de problemas, como se pretende numa sociedade implicada na preparação para o futuro dos seus jovens cidadãos.

Considerações finais

O conhecimento didáctico é o que distingue os professores experientes dos iniciantes, pois implica a construção de conhecimento em contexto de prática (Cañal, 2011). Os professores têm a responsabilidade de programar o ensino tendo como finalidade a aprendizagem, ou seja, de escolher os métodos que possibilitem aos alunos aprender. O bom ensino não é fruto do talento inato, mas sim do conhecimento profissional adquirido ao longo dos anos. Segundo Friedrichsen e colaboradores (2009), o conhecimento didáctico possui quatro vertentes: o currículo, os alunos, as estratégias didácticas e a avaliação. Foi exactamente sobre as estratégias didácticas que nos debruçamos nesta fase do estudo, sabendo que estas não se encontram desligadas dos outros factores, e pudemos observar, com alguma preocupação, que o ensino praticado nestas salas de aula em análise é tendencialmente expositivo, embora com alguma preocupação de envolvimento do aluno em algumas actividades pontuais. Os estudantes, por seu lado, também pareceram valorizar os métodos tradicionais, o que nos pode fazer antever que a lógica de treino para testes e exames se mantém e é bem-vinda, pelo menos em algumas das nossas escolas. Esta cultura instalada, nomeadamente a nível do ensino secundário, acaba por ter reflexos perniciosos e desviantes, favorecendo os alunos que melhor se adaptam a este sistema e desfavorecendo o desenvolvimento de competências não medíveis através de testes de papel e lápis, fundamentais para o exercício da cidadania nas sociedades democráticas, sobretudo em tempos de instabilidade e desesperança.

Referências bibliográficas

- AVELAR, T., MATEUS, O., ALMADA, F., & GASPAR, A. (2007). *Evolução e Criacionismo: Uma Relação Impossível*. Vila Nova de Famalicão: Quasi.
- BELL, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- CAÑAL, P. (Ed.) (2011). *Biología Y Geología. Investigación, innovación y buenas prácticas. Formación del profesorado. Educación secundaria* (Vol. III). Barcelona: Editorial Graó.
- FRIEDRICHSEN, P.J., *et al.* (2009). Does Teaching Experience Matter? Examining Biology Teacher's prior Knowledge for Teaching in an Alternative Certification Program. *Journal or research in Science Teaching*, 46(4), 357-383.
- LEVY, A., ABREU, H., CARRAPIÇO, F., & PINA, M. (Eds.) (2008). *Evolução: História e Argumentos*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa: Esfera do Caos.
- RUSE, M. (Ed.) (2009). *Pode um Darwinista ser Cristão? As Relações entre Ciência e Religião*. Lisboa: Ana Paula Faria Editores.
- YIN, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park: Sage Publications.

A componente prático-laboratorial de Física e Química A - Ano I e a formação dos alunos do ensino secundário

Sofia Henriqueto - AE de Vieira de Leiria
schenriqueto@gmail.com

Vítor Oliveira - Universidade de Évora (UÉ)
vmo@uevora.pt

A componente prático-laboratorial (PL) está integrada nos currículos de *Física e Química* do Ensino Secundário e é considerada fundamental por diversos autores, professores e alunos. Reconhecemos o contributo essencial da matriz prática para o desenvolvimento dos alunos e para as suas aprendizagens significativas. É essencial clarificar os conceitos de *prático*, *laboratorial* e *experimental* e compreender se sempre que alunos e professores discutem esta temática conhecem, efetivamente, o currículo e a oferta formativa em causa.

Neste trabalho analisam-se informações sobre o funcionamento da componente prático-laboratorial, do ponto de vista de alunos e professores, com recurso a questionários e entrevistas e ao cruzamento dos seus resultados.

A população inquirida realizou um reduzido número de atividades PL previstas para o ano I de *Física e Química A*. Os alunos não nos apresentam razões para a não realização das atividades (ao contrário dos professores) mas reconhecem a sua importância e os seus benefícios.

Palavras-chave: Física e Química A; Componente prático-laboratorial; Atividades práticas; Atividades experimentais.

Introdução.

A abordagem mais tradicional da educação vincula-a aos manuais escolares e aos princípios da didática geral, centrada na transmissão de saber e de cultura. Uma educação assente em pressupostos psicopedagógicos que prevêem que os conhecimentos crescem por acumulação. A ciência era vista como um corpo de conhecimentos fechado. Desta forma não nos pode surpreender que o ensino da ciência assentasse essencialmente na linguagem (verbal e escrita). O professor expõe conhecimentos, com clareza pois (Santos, 1999, p. 33) "*os conhecimentos transmitem-se de uma mente para outra, e o aluno deve adquiri-los tal como o professor os entende*". Nesta fase a teoria é fundamental e os trabalhos práticos e experimentais são o suporte e a confirmação da teoria ensinada. Nesse modelo encontramos habitualmente atividades do tipo confirmatório (*mostre que..., prove que...*), cujas demonstrações (atividades fechadas, executadas pelos professores, que chamam a atenção para aspetos particulares e assim dirigem as próprias observações dos discentes) e verificações (os alunos, em pequenos grupos, são responsáveis pela execução, recolhendo dados de experimentação, o que evidencia o início de um pequeno grau de abertura) são exemplo. Estes procedimentos limitam-se a indicar se a teoria é verdadeira e se se aplica. São atividades em que se destaca a observação, contudo é essencial que as observações não sejam uma finalidade em si mesma. Partindo das observações, os alunos deverão rever as ideias prévias e adaptá-las ou até alterá-las.

As demonstrações começaram a ser amplamente questionadas e as propostas que se seguiram vão no sentido de colocar o aluno em contacto com aquilo que o rodeia. Os currículos conduzem-se para um trabalho experimental "*por descoberta*", passando o laboratório a ser o palco principal. Aspira-se a ter alunos envolvidos em ações, que estejam em contacto com os materiais, façam perguntas, criem explicações e utilizem desde logo um raciocínio científico. É esse envolvimento do aluno que lhe vai permitir tirar conclusões, fazer deduções e criar correlações.

Entre a intenção dos currículos e o que se faz na prática (em cada escola) há diferenças e mais uma vez o método é questionado, alvo de críticas e reformulado. Perfila-se a necessidade de um ensino que possibilite uma construção ativa do conhecimento, em que o trabalho prático e experimental se incorpora como uma aprendizagem significativa. Pretende-se provocar alterações nas estruturas cognitivas, sublinhando a perspectiva construtivista que afirma que só existe aprendizagem se forem provocadas e acontecerem mudanças nas estruturas cognitivas de quem aprende. Nesta perspectiva

(Santos, 1999, p. 40) “*aprender ciências consiste em construir ou reconstruir os conhecimentos partindo das próprias ideias de cada aluno*”.

Hoje necessita-se de um trabalho experimental que contribua para a promoção de aprendizagens significativas. Trabalho prático apenas como aplicação de receita não faz sentido, uma vez que não há apenas um método para a sua realização. O trabalho prático-laboratorial (PL) deve envolver estratégia pessoal. O aluno pode, através da execução de diferentes atividades, descobrir as suas potencialidades. Não deve limitar-se a imitar e a copiar procedimentos e conclusões, mas sim recriar hipóteses, planificar experiências com base nos referenciais teóricos que lhe vão sendo apresentados e cooperar com os colegas. A relação com os outros e o desenvolvimento social provocado assumem, também, particular importância.

Quando o aluno aplica um modelo (e apelida-o exatamente desta forma) tem de compreender (para que o aluno não vá desenvolvendo ideias erradas sobre ciência) que esse “modelo” não é mais do que uma representação imaginada e usada por aqueles que fazem ciência. É com esses modelos, com os sistemas em que se agrupam e por meio de hipóteses de partida, que se constroem diferentes teorias, com elevada importância para o conhecimento científico.

Existem definições distintas de trabalho experimental, de acordo com variados autores (Almeida, 1995; Santos, 1999; Veríssimo, 2001, Valadares, s.d.) e ao analisarmos essas definições constatamos que algumas delas se prendem com aquilo que hoje, no programa de *Física e Química A (FQA)*, se define como *trabalho prático* e *trabalho laboratorial*: um trabalho que pressupõe fortes procedimentos de observação e habilidades investigativas, em que o ideal seria o aluno colocar a questão, tentaria dar resposta a essa mesma questão e, assim, aprenderia fazendo.

Um modelo de ensino PL pressupõe a existência de um laboratório com condições físicas e equipamento para cada grupo trabalhar com alguma autonomia, bem como dispor de tempo para levar a cabo todas as etapas deste tipo de trabalho. O aluno precisa de tempo para preparar e planificar a atividade, para a executar e ir respondendo aos desafios colocados pelo professor, para observar atentamente os fenómenos (encontrando focos de influência e justificações para possíveis alterações inicialmente não previstas) para a discussão de resultados e conclusões, bem como para corrigir pequenos erros e melhorar as técnicas.

A definição e a distinção dos conceitos de trabalho *prático*, *laboratorial* e *experimental* são questões a analisar, pois podemos ilusoriamente pensar que estamos a defender o mesmo, sem estarmos focalizando os objetivos de cada tipo de trabalho. Se perscrutarmos a génese da ideia, os significados que os distinguem podem ser diferentes da perspetiva inicial e individual de cada professor e podem levar-nos a concluir que estão subjacentes conceitos antagónicos ou que as ideias em que se baseiam são distintas.

No programa de *FQA* o significado destes termos é esclarecido e sublinhado. Para DES (2001) o *trabalho prático* engloba as tarefas que os alunos realizam manipulando diferentes materiais e que decorrem dentro ou fora da sala de aula, ao passo que *trabalho laboratorial* é, mais especificamente, o trabalho de índole prática que se realiza em laboratório. Na clara distinção que os autores pretendem enunciar surge, também, o conceito de *trabalho experimental* que, embora seja um trabalho prático e possa ser realizado dentro ou fora de um laboratório, pressupõe a manipulação de variáveis, de forma guiada ou investigativa.

A investigação e a demonstração fazem parte do trabalho experimental ou apenas do trabalho prático? Também sobre esta discussão encontramos pluralidade e diversidade de opiniões. Veríssimo (2001) considera que as demonstrações e as verificações experimentais correspondem às práticas de trabalho experimental centradas essencialmente em conteúdos e em processos. A necessidade de reconceitualizar o trabalho experimental é evidenciada por Veríssimo (2001) que destaca, uma vez mais, que o trabalho experimental não pode ser apenas experimentar e observar, mas deverá envolver reflexão teórica, discussão e confrontação de ideias. Cremos que apenas realizar trabalho prático e experimental não é suficiente pois, de acordo com Santos (1999, p. 13) "*realizar trabalho experimental sem refletir e/ou escrever sobre ele, não tem interesse para as ciências*". Segundo Caraça (2007), a linguagem e a experimentação constituem os mais importantes fatores de compreensão da ciência e do seu papel na sociedade. No entanto, será este o tipo de trabalho experimental mais vocacionado para os desafios educativos dos nossos dias?

Pretendemos compreender, ao longo do nosso estudo, se a componente experimental é um desafio para o ensino de hoje e se é possível concretizar-se nas nossas escolas. Santos (1999) é de opinião que a natureza investigativa é a que se apresenta mais vocacionada para responder ao desafio atual. Pensamos, contudo, que as limitações estruturais e físicas, o desenvolvimento dos alunos que atualmente frequentam o Ensino

Secundário, a extensão dos programas, entre outros fatores, impedem que não só que o ensino tenha uma verdadeira componente experimental, mas também o desenvolvimento de atividades práticas e laboratoriais.

Estamos de acordo que os alunos comecem o trabalho, antes de chegar ao laboratório e à manipulação de variáveis, com a exploração de ideias e com uma teorização prévia e que a componente PL funcione como impulso para uma formação sistemática e possibilite ao aluno o desenvolvimento de competências não só de índole prática, experimental e de resolução de problemas, como também, a nível de grupo-turma, contribua para estimular a relação de cooperação, o trabalho de equipa e a divisão de tarefas em função de um objetivo comum.

No que diz respeito ao seu carácter social, a atividade experimental mostra-se como trabalho cooperativo, debate de ideias, negociação de diferentes *saber-fazer*, planificação, execução e obtenção de resultados, como também no estímulo recíproco, na motivação e na avaliação do saber, na valorização da aprendizagem feita e no modo como se podem ultrapassar obstáculos.

O professor de Física e Química tem um papel nuclear no processo de ensino-aprendizagem e, independente mente dos métodos de ensino que siga, sempre que realiza em sala de aula ou em laboratório atividades PL deverá fazê-lo porque compreende a relevância da sua prática e não apenas porque a sente como mera obrigação que terá de cumprir. Às características psicopedagógicas dos alunos junta-se o atual expoente máximo das sociedades: a tecnologia e, por isso, a educação de hoje tem outros desafios e os professores não se podem autoexcluir de toda a constante evolução que os cerca.

O professor tem a missão de proporcionar aos alunos a construção de aprendizagens significativas e de lhes dar ferramentas para que eles próprios, sozinhos, as consigam fazer e de estabelecer em conjunto relações entre o velho e o novo conhecimento.

Julgamos que não basta fazer e tornar o aluno espectador. Julgamos mesmo que não deverá o professor imprimir no aluno a ideia que basta seguir a *receita*. É essencial evidenciar a complexidade dos conceitos e dos procedimentos, do diversificado número de respostas que podemos obter influenciadas por múltiplas variáveis. É fundamental que o professor seja capaz de suscitar interrogações, que consiga colocar os alunos a pensar e a questionar a Natureza que os rodeia. Nesse olhar, que se pretende crítico, é

que nascem hipóteses e cresce um método dinâmico em que cada pergunta faz sentido e tem um conjunto de respostas.

As atividades PL abordadas ao longo deste estudo, não devem ser um fim, mas um meio, devem ser a forma de proporcionar ao aluno a aquisição de um diversificado conjunto de procedimentos de uso e de pensamento que lhe permitam, num estágio posterior, chegar ao domínio de teorias e técnicas.

O Estudo

Questões de Investigação

A presente investigação teve como objetivos principais compreender se as escolas, a nível do Ensino Secundário, estão a realizar as atividades PL de *FQA* – ano I, como é que essa realização é feita, quais as estruturas logísticas e humanas de que dispõem e como é que esta componente do ensino das ciências possibilita o desenvolvimento dos alunos. Movidos por este problema, enunciámos algumas hipóteses iniciais, que fomos verificar:

- muitas das atividades da componente PL da disciplina de *FQA* – ano I não se realizam e, quando se realizam, são maioritariamente as de Química;
- alguns dos motivos para a não realização de atividades são a incompleta estrutura do laboratório de que dispõem as escolas, escasso material no mesmo e o elevado número de alunos por turma;
- há realização de atividades práticas e laboratoriais, não existindo condições de tempo, espaço, conhecimento e capacidade dos alunos, para se realizarem atividades de carácter investigativo.

Método

A metodologia utilizada para a recolha de dados teve como alicerce dois instrumentos: o questionário e a entrevista. Nas fases posteriores, de tratamento e análise de dados, combinámos análise estatística, fatorial e de conteúdo, bem como o cruzamento da informação proporcionada por professores e alunos (os sujeitos educativos mais diretamente ligados à temática em estudo).

A parte empírica do presente trabalho foi estruturada de modo a conseguirmos, junto dos principais intervenientes na educação – alunos e professores –, obter indicações de como está a realizar-se nas escolas a componente PL de *FQA* – ano I, bem como as suas opiniões e pontos de vista. Esta fração do estudo permite-nos uma abordagem, de índole quantitativa, que nos leva a conhecer um pouco melhor a realidade nas escolas (com Ensino Secundário no Curso Geral de Ciências e Tecnologias), no distrito de Portalegre, quanto à realização da componente PL e comprovar, ou não, as hipóteses iniciais. Os alunos responderam a um questionário que nos possibilitou uma identificação e caracterização geral da situação e que deu algumas pistas que contribuíam para a verificação das hipóteses.

O questionário foi essencialmente construído com base no objetivo de obtermos uma caracterização da população sobre a qual o estudo se desenvolvia (identificação dos sujeitos, percurso escolar e avaliação de infraestruturas e recursos) e para poder ajudar na verificação das hipóteses prévias. Tendo sob estudo um distrito não muito grande, com este instrumento podemos recolher informações e opiniões de todos e ter dados sobre vários pontos a examinar. Uma das desvantagens do inquérito por questionário é exatamente a dificuldade que, por vezes, sentimos na elaboração das questões que têm de ser o mais objetivas possível. Só com base nessa premissa se pode delinear um questionário que corresponda às expectativas e responda verdadeiramente como instrumento de recolha de dados.

O questionário divide-se em seis partes com perguntas fechadas, em que o aluno apenas tem de assinalar a sua opção. Existe apenas uma pergunta de índole aberta, em que é solicitado a indicação das necessidades a nível do laboratório. As questões sobre funcionamento da disciplina e sobre a importância atribuída à componente PL dispõem de uma escala ordinal de respostas.

Em educação existe alguma tradição de investigação de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), diversas vezes com recurso a entrevistas (em grupo ou individuais). No nosso trabalho de pesquisa reconhecemos como pertinente usar também este instrumento de recolha de dados, pois além de permitir um contacto direto com os entrevistados, deu-nos a possibilidade de aprofundar as ideias que constituíam as nossas hipóteses prévias de investigação e as ideias particulares, tanto de alunos como de professores. Existem dificuldades inerentes a este instrumento investigativo, especialmente a necessidade de dispor de muito tempo, muita atenção e método, na realização das entrevistas, bem como na sua transcrição e análise.

"O sucesso de um ciclo de pergunta-resposta implica que o investigador e o inquirido partilhem um mesmo entendimento sobre o tópico sujeito a investigação" (Foddy, 1996, p. 40).

Para examinar as entrevistas, visto que pretendíamos sublinhar a posição dos professores, optámos por fazer uma análise de conteúdo (Bardin, 1977), identificando ao longo das entrevistas unidades de significado (segmentos de textos que possuem representatividade e significado para o entrevistador) que, posteriormente, inserimos em categorias definidas por nós, com base nos objetivos que nos propúnhamos atingir. A identificação de unidades de significado é um processo longo e exigente, mas que valoriza cada opinião e expressão do professor entrevistado. A distribuição das unidades de significado por categorias definidas permitiu-nos sobretudo, e além da organização de resultados, encontrar indicadores transversais de práticas e perspetivas sobre o ensino PL.

Principais resultados

Os alunos e professores inquiridos pertenciam ao Distrito de Portalegre no ano letivo 2006/07. Na data de realização do estudo, os alunos tinham frequentado (e completado) o ano I de *FQA* e assim foi possível questioná-los (302 na totalidade) sobre a realização de todas as atividades previstas no ano transato. Salienta-se que:

- a média de alunos por turma é 23, mas a maioria dos inquiridos provém de turmas com mais de 25 alunos;
- 51,2% não mantêm o mesmo professor de *FQA*, embora a maioria dos alunos mantenha a escola do ano transato;
- 38,7% afirmam que os recursos laboratoriais são insuficientes;
- 11,3% afirmam ter feito sempre as atividades PL;
- 29,6% evidenciam que sempre conhecem os objetivos das aulas PL ;
- as atividades PL são quase sempre realizadas em grupo; contudo, cerca de metade dos alunos, embora execute a atividade em grupo, não divide tarefas e responsabilidades na sua execução;

- o recurso ao relatório, como instrumento de avaliação, continua a ser a ser o mais usado;

- a maioria dos alunos afirma nunca ter realizado atividades sem protocolo, o que nos remete para a hipótese inicial que não se realizam atividades de carácter investigativo.

As atividades PL definidas pelo programa (DES, 2001) para o primeiro ano de *FQA* são treze: cinco atividades no âmbito da Química e oito no âmbito da Física:

- ❖ **Atividade 1:** Separar e Purificar;
- ❖ **Atividade 2:** Medição em Química;
- ❖ **Atividade 3:** Análise elementar por via seca;
- ❖ **Atividade 4:** Identificação de uma substância e avaliação da sua pureza;
- ❖ **Atividade 5:** Soluções e Colóides;
- ❖ **Atividade 6:** Rendimento no aquecimento;
- ❖ **Atividade 7:** Absorção e emissão de radiação;
- ❖ **Atividade 8:** Energia eléctrica fornecida por um painel fotovoltaico;
- ❖ **Atividade 9:** Capacidade térmica mássica;
- ❖ **Atividade 10:** Balanço energético num sistema termodinâmico;
- ❖ **Atividade 11:** Energia cinética ao longo de um plano inclinado;
- ❖ **Atividade 12:** Bola saltitona;
- ❖ **Atividade 13:** O atrito e a variação da energia mecânica.

Em três das treze atividades (1, 4 e 10) verifica-se a existência de valores elevados de realização; contudo existem várias escolas em que metade ou mais de metade das atividades não foram realizadas por todos.

As razões destacadas para a escassa concretização das atividades PL e que são, na nossa perspectiva e depois de concluído o presente trabalho, transversais ao longo da escolaridade, consistem sobretudo em: falta de tempo; extensão do programa; falta de material; recursos e equipamentos; heterogeneidade (e imaturidade) das turmas.

O modo como se realizam as atividades é algo essencial e que mereceu a nossa atenção. Centrám-nos em três pontos fundamentais: procedimento experimental, discussão de resultados e avaliação.

O aluno não constrói o procedimento experimental o que significa, na prática, que não seleciona e identifica o material de laboratório adequado nem planeia a experiência, de modo a tentar obter uma resposta à questão inicial. O aluno limita-se a seguir um conjunto de passos previamente estabelecidos, o que compromete o trabalho experimental (no formato investigativo e de manipulação de variáveis).

No que diz respeito à “*Discussão de resultados em sala de aula*”, verificámos que 25 a 49% dos alunos afirmam não ter feito a discussão de resultados das atividades. Se a discussão de resultados não constitui uma prática constante, não estão garantidas algumas das competências conceptuais definidas pelo programa, tais como (DES, 2001, p. 8):

- *«Analisar dados recolhidos à luz de um determinado modelo ou quadro teórico;*
- *Interpretar os resultados obtidos e confrontá-los com as hipóteses de partida e/ou com outros de referência;*
- *Discutir os limites de validade dos resultados obtidos respeitantes ao observador, aos instrumentos e à técnica usados».*

Relativamente à avaliação, os relatórios continuam a ter um papel fundamental (Afonso, 2000), sendo um dos instrumentos tradicionalmente ligados ao laboratório. No estudo de Neves (2005), os professores evidenciam a importância do relatório para a avaliação do desempenho nas PL e para ajudar os alunos a avaliarem o seu trabalho nas práticas, os seus resultados e as conclusões daí recorrentes. As opiniões e práticas descritas pelos professores que entrevistámos valorizam o uso dos relatórios, embora estejam conscientes que, tanto para alunos, como para os próprios professores, é inconcebível entregar relatórios de todas as atividades feitas. Um excelente relatório pode demonstrar que se conhece a técnica, mas não evidencia o modo como se executa e os professores enunciaram outras formas de avaliar a componente prática, como, por exemplo, a criação e preenchimento de grelhas de observação.

Os professores, em geral, atribuem importância à realização das atividades PL, pois reconhecem vantagens na sua execução. No que se refere à importância atribuída, pelos alunos, às atividades PL, a escala de Likert e a sua análise fatorial permite-nos identificar correlações entre os resultados. Encontramos cinco fatores:

Fator 1: *Desvalorização das Atividades PL*

Existem alunos que desvalorizam a componente PL, concordando com as afirmações que expressam que as atividades fazem perder tempo, não saem nos exames, não trazem vantagens e desmotivam.

Fator 2: *Valorização das Atividades PL*

No sentido contrário, encontramos a manifestação favorável à componente PL, anunciando as vantagens da realização das atividades (possibilitar melhores classificações finais, trabalhar em grupo, auxiliar, cooperar e ter rapidez de execução. Neste fator associa-se também a valorização do seguimento de protocolos estruturados e diretivos, como ajudas na aprendizagem.

Fator 3: *Estímulos para a realização e compreensão das Atividades PL*

Neste fator estão presentes pontos fundamentais na prática das atividades PL e os alunos também lhes dão valor: conhecer previamente os objetivos dos trabalhos que elaboram, discutir o trabalho e os resultados de modo a compreender melhor as matérias e a valorizar o desempenho em laboratório.

Fator 4: *Práticas promotoras de melhor desempenho nas Atividades PL*

Existem também alunos que defendem serem eles a estruturar os passos de execução e conscientes de que se for possível estudar variáveis físicas e químicas, conseguem aproveitar os conhecimentos e obter melhores resultados nos testes, ainda que teóricos.

Fator 5: *Valorização dos trabalhos individuais ou em pequenos grupos nas Atividades PL*

Alguns alunos defendem a prática individual ou em pequenos grupos, pois aí identificam condições propícias à correta realização das atividades. Reconhecem na prática individual maior desafio e responsabilidade.

Conclusões

Na nossa investigação exploratória verificámos que as atividades laboratoriais devem ter um historial desde o Ensino Básico. Só desta forma o aluno entra no laboratório com um conjunto de competências e de saberes que lhe permite usufruir, da melhor maneira, das atividades que concretiza. Se para o aluno, que ingressa em *FQA*, o laboratório for um espaço que desconhece e não frequentou em anos anteriores, não trará os saberes mínimos para a execução das atividades.

Verificámos que, do conjunto de atividades realizadas nas escolas do nosso estudo, a maioria são de Química. Contudo, no universo das sete escolas, apenas duas delas revelaram ter feito todas (ou quase todas) as atividades PL previstas. Conhecendo o carácter obrigatório das PL em *FQA* no Ensino Secundário, estamos perante uma falha de concretização da componente prática, o que pode, num futuro mais ou menos próximo, comprometer a formação escolar e pessoal dos alunos. Esta lacuna deverá ser repensada por todos, a começar pelo Ministério da Educação. Os motivos inibidores apontados são: falta de tempo e extensão do programa; falta de material, recursos e equipamentos; heterogeneidade das turmas; falta de interesse e de maturidade dos alunos (alguns professores focaram a imaturidade com que estes chegam ao Ensino Secundário, quer a nível de crescimento pessoal, quer a nível de experiência laboratorial); número de alunos por turma; falta de apoio para aquisição desses materiais; falta de um técnico de laboratório.

Sentimos que, embora haja esforço por parte dos professores e da gestão de escolas, nem sempre se consegue uma resposta eficaz. O Ministério da Educação tem a urgente missão de conhecer em profundidade as necessidades das escolas e apetrechá-las com os recursos mínimos que possibilitem dar cumprimento ao programa nacional de *FQA*.

Estamos assim perante um cenário de:

- reduzido número de realização das PL;
- realização das atividades PL pelos professores, sem que os alunos possam ter oportunidade de ir para o laboratório e de serem eles a pesquisar e a efetuar os trabalhos, porque o material é insuficiente.

Ainda sobre os motivos para a não realização das atividades da componente prática, encontrámos professores que fazem os trabalhos apenas porque estes são obrigatórios e

não por convicção. São propostas atividades que já deviam ter sido feitas no Ensino Básico (e quem as fez, não vê qualquer sentido em repeti-las no Ensino Secundário e com um programa extenso para cumprir).

Toda a análise feita se refere às atividades de índole prática e laboratorial. Atividades experimentais, tal como o programa (DES, 2001) as define (que envolvem a manipulação de variáveis, de forma guiada ou investigativa) não se realizam nas nossas escolas. Todos os motivos que enunciámos não permitem a sua realização, bem como o fraco historial de laboratório e de interação, no passado dos discentes, que impossibilita por completo a sua realização. Verifica-se que há uma aposta numa abordagem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), numa aproximação de conteúdos a vivências. Ao aluno são fornecidas uma ou várias questões-problema, mas de seguida é exposto desde logo um protocolo minucioso a seguir e indicações sobre as grandezas que deve ter em linha de conta, o que deve observar e anotar, a previsão temporal, quais os materiais e equipamentos que deverá usar.

Como pode a Escola (o Ministério da Educação) pensar em introduzir seriamente o Ensino Experimental no 1º Ciclo do Ensino Básico, se no Ensino Secundário a componente prática, apesar de obrigatória (está em jogo a formação dos alunos numa área específica de Ciências e Tecnologias), não está implementada de forma funcional, não sendo uma realidade vivida por todos? Pensamos que, também aqui, há um longo caminho a percorrer.

Há diversos estudos feitos e agora é necessário agir: apetrechar as escolas e, ao mesmo tempo, dar-lhes condições para que o material possa ser utilizado. É essencial que existam os instrumentos básicos para realizar as atividades práticas, em número suficiente para a constituição de alguns grupos e em todas as escolas, sem exceção. É urgente que os laboratórios contem, a tempo inteiro, com a presença de um técnico de apoio, essencial na manutenção do equipamento laboratorial e na preparação e organização dos materiais. Na sequência destas concretizações no Ensino Secundário (e Básico), onde o carácter é mais urgente, poderá pensar-se em introduzir o Ensino Experimental no 1º Ciclo.

Pensamos ser determinante incutir, na formação de professores, a capacidade de incentivar o debate, a troca e a discussão de ideias. Uma análise cuidada e detalhada, discutida em pequenos grupos ou em grupo-turma, com o auxílio de teorias estudadas na respectiva componente e de resultados obtidos em atividades PL, é fundamental para o crescimento dos alunos em ciência e enquanto cidadãos. É basilar discutir os

resultados que se encontram num simples exercício ou numa atividade PL mais elaborada. Cada professor deve fomentar uma postura crítica face aos resultados e estimular a componente prática como ferramenta de aprendizagem. Encontrar razões e coordenar argumentos para a discrepância de valores entre o que a teoria prevê e o que se consegue em laboratório é vital na missão educativa das ciências.

A questão da avaliação da componente prática é também importante, mas continuamos a verificar que o instrumento de uso recorrente é o relatório, embora este se revele insuficiente. Pensamos que uma forma de manter o aluno mais interessado, participativo e ativo nas anotações e no modo como encara as atividades PL, é a existência de um caderno de laboratório. Este instrumento pode servir também como avaliação por si só, ou conjuntamente com grelhas e até relatórios, mas acompanhará o aluno, passo a passo, de forma a torná-lo mais próximo do trabalho que desenvolve em laboratório. Ainda sobre a questão da avaliação, é até contraditório apoiar a execução prática dos trabalhos e a existência de laboratório e pensar, simultaneamente, que as competências de natureza laboratorial podem ser avaliadas apenas por testes de *papel e lápis*. Um momento prático de laboratório, em que é colocada a cada aluno uma situação-problema, deverá ser, num futuro próximo, uma forma de avaliação daquela componente.

É importante que alunos e professores consigam ver interesse e utilidade nas atividades, muito para além de *saírem nos exames* e/ou melhorar notas. A ciência e o laboratório têm uma ligação próxima e fundamental. Sabemos que não basta termos a estrutura física. Precisamos de estrutura humana que apoie os professores. Precisamos de professores empenhados, participativos, crenes na educação e que tenham tempo para se dedicarem às causas realmente importantes: a pedagogia, a formação e a construção do conhecimento.

Referências bibliográficas

- Afonso, M. D. (2000). *A componente laboratorial e a avaliação das aprendizagens dos alunos: um estudo com alunos de Ciências Físico-Químicas e Técnicas Laboratoriais de Química*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, A. (1995). *Trabalho experimental na educação em ciência: epistemologia, representações e práticas dos professores*. Dissertação de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caraça, J. (2007). *Ciência e Educação em Ciência ou como ensinar hoje a aprender Ciência*. In M. Miguéns (Dir.) (2007). *Ciência e Educação em Ciência*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- DES (2001). *Programa de Física e Química A 10º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Neves, J. (2005). *O Trabalho prático de carácter experimental e os programas de Física e Química – Investigando perspectivas e práticas de professores*. Dissertação de mestrado não publicada. Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- Santos, A. (1999). *Trabalho Experimental em Educação em Ciência: concepções e práticas dos professores*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Savater, F. (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Valadares, J. (s.d.). *O Ensino Experimental das Ciências: do conceito à prática: investigação/Ação/Reflexão*, www.proformar.org/revista/edicao_13/ensino_exp_ciencias.pdf,
- Veríssimo, A. (Coord.) (2001). *Ensino Experimental das Ciências – Repensar O Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.

Educação Ambiental – formação docente, prática e perspectiva. Um estudo de caso.

Jacqueline Praxedes de Almeida - Instituto de Geografia , Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDEMA);
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Jacquepa1@yahoo.com.br

Vítor Oliveira - Universidade de Évora (UÉ)
vmo@uevora.pt

Este trabalho, desenvolvido entre 2004 e 2006, objetivou caracterizar a necessidade da formação inicial de professores para a prática da Educação Ambiental (EA). Para tanto, tomou-se como base a formação dos professores do Colégio Théo Brandão, situado em Maceió (AL), Brasil. Para entender a importância da formação docente para a prática da EA, fez-se um histórico das relações do homem com o meio ambiente e do surgimento da EA. Questionou-se a formação docente no Brasil, sua evolução histórica, fragilidades e consequência para a formação do Educador Ambiental. Enfatizou-se os problemas ambientais de Alagoas e sua capital, Maceió, relacionando-os com a história da Educação no estado e a capacitação dos professores para a EA. Assim, revelaram-se problemas vivenciados pela escola e a frágil formação e prática dos professores. Finalmente, mostrou-se a necessidade da formação docente e da capacitação em EA de qualidade para uma educação transformadora, capaz de criar um cidadão responsável e atuante no seu mundo.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Formação docente, Formação do educador ambiental.

Introdução

A Revolução Industrial foi o grande marco da alteração das relações homem/natureza; a partir dela as ações humanas se tornaram cada vez mais predatórias. É nesse contexto de perda gradativa da qualidade do Meio Ambiente que, a partir de 1960, se iniciam movimentações e produções acadêmicas denunciando as ações predatórias do homem e as consequências funestas dessas ações na qualidade de vida do ser humano. Estocolmo 1972, Tbilisi 1977, etc. são alguns dos momentos de discussão e reflexão mundial sobre as questões ambientais que favoreceram o surgimento da Educação Ambiental.

A Educação Ambiental idealizada deveria se fundamentar numa visão integradora, capaz de proporcionar a vinculação entre os processos educativos e a realidade. Para tanto, fazia-se premente a articulação da mesma com as diversas disciplinas que compõem o currículo da educação formal, sendo sua prática nas instituições de ensino voltada para detectar, resolver e prevenir problemas da comunidade em que se localiza a escola, ações estas que devem se basear num trabalho interdisciplinar que envolva toda a comunidade escolar.

Neste contexto, a escola, através da Educação Ambiental, assume mais uma responsabilidade: auxiliar no processo de transformação social e ambiental, por intermédio da mobilização da comunidade escolar, como também de outras parcelas da sociedade, na busca da conquista das melhorias da infra-estrutura comunitária, dos serviços públicos e da qualidade de vida.

Todavia, para que a escola possa definir e assumir sua função social é necessária uma nova ação educativa por parte de todos os profissionais da educação, que consiste na formação e atuação de educadores pesquisadores, facilitadores da descoberta e da construção do conhecimento. É necessário perceber que só poderá existir este perfil de educador se ele for preparado para atender a estas exigências educacionais. Para que surja este "novo" educador é indispensável uma reformulação nos cursos de formação de professores, que em sua maioria ainda se baseiam em um modelo formativo voltado para uma educação tradicional, baseada no repasse dos conteúdos de sua matéria.

A formação de um "novo" professor exige também o preparo do professor de 3º grau, também denominado de professor-formador, tanto no que se refere ao domínio do conteúdo da disciplina que ministra, como aos conhecimentos referentes à prática pedagógica; só assim o professor-formador poderá assumir uma postura de colaborador

no processo de desenvolvimento dos futuros professores, envolvendo-se no processo de questionamento, compreensão e transformação de sua prática.

Só através de uma nova concepção e estrutura dos cursos de licenciatura se poderá preparar profissionais da educação, aptos a atender às novas necessidades da sociedade contemporânea. Dentre estas necessidades está o trabalho com a educação ambiental.

A partir da necessidade de possibilitar a formação de uma consciência ambiental, se percebe também que há uma grande lacuna com relação à educação para a cidadania e para o respeito ao ambiente nas escolas. Os educadores, por causa da deficiência na sua formação inicial, que se estende até as formações continuadas, não atribuem ao tema a devida importância ou, diante das dificuldades, sentem-se despreparados para lidar com essas questões:

As escolas restringem sua prática de Educação Ambiental a projetos temáticos, desarticulados do currículo e das possibilidades de diálogo das áreas de conhecimento com a temática. Frequentemente são campanhas isoladas, ou ações isoladas em datas comemorativas. Muitas vezes são iniciativas de alguns professores interessados, que acabam por desenvolvê-los de forma extracurricular. Além disso, os projetos de Educação Ambiental em geral não estão articulados ao projeto educativo da escola e não podem oferecer aos professores condições espaciais, temporais e materiais para trabalhar coletivamente e de forma integrada. Esse quadro dificulta um trabalho com a transversalidade e a interdisciplinaridade propostas para a prática da Educação Ambiental. (BRASIL, 2002 p. 21).

Estas práticas superficiais pouco contribuem para a formação cidadã e para a transformação social, servindo apenas para que as instituições educacionais mostrem às famílias de seus alunos a "qualidade" de seu ensino e para que os pais orgulhosos tirem fotos de seus filhos sem que haja nenhum questionamento ou reflexão sobre o processo ou o resultado.

O desconhecimento da Educação Ambiental pelos professores tem impossibilitado a prática docente que aproveite as situações cotidianas dos alunos, não havendo muitas vezes a contextualização com a realidade.

Se adequadamente preparados, os professores poderiam, de maneira ativa, construtiva e participativa, trabalhar as temáticas ambientais no sentido de favorecer aos seus educandos a construção do conhecimento, possibilitando a realização de um trabalho que favorecesse o desenvolvimento da cidadania. Portanto, o conhecimento passaria a

ser algo significativo e transformador.

Diante da questão da formação docente e do educador ambiental, optou-se em investigar o preparo dos educadores para a prática da Educação Ambiental, tendo como objetivo deste trabalho: (a) refletir sobre a estrutura dos cursos de Licenciatura e da formação continuada no preparo dos professores para a prática da Educação Ambiental; (b) examinar a formação dos educadores do Colégio Théo Brandão (Maceió-Alagoas) para a prática da Educação Ambiental.

O Estudo

Como qualquer outro estado brasileiro, Alagoas apresenta problemas relacionados ao Meio Ambiente. Na realidade, segundo Absy (apud ALMEIDA, 2007, p. 181), Alagoas apresenta a maior incidência de problemas ambientais do Brasil, tendo como características marcantes a poluição e assoreamento dos recursos hídricos, problemas relacionados ao lixo, desmatamento e queimadas, poluição do solo e degradação da zona costeira.

Assim como o Estado de Alagoas, sua capital, Maceió, também apresenta vários problemas de ordem ambiental que são gerados pela carência de ações públicas eficazes. Entre esses problemas encontra-se a precária arborização da cidade, a falta de saneamento, a ausência de uma coleta de lixo que atinja com regularidade as áreas mais pobres e de difícil acesso, a poluição dos vários cursos fluviais que cortam a cidade.

Esses são apenas uma amostra das várias questões referentes à degradação ambiental enfrentadas pela cidade. Diante de tal realidade, pergunta-se: o que fazer para solucionar os vários problemas ambientais de Maceió? A saída seria a ação eficaz do poder público, associado a atuação da população. Para isso, faz-se necessário e urgente educar a sociedade.

Questões de Investigação

A certeza de que a melhoria da qualidade de vida de uma população também está ligada à prevenção e à solução dos problemas ambientais no mundo contemporâneo motivou a elaboração deste trabalho.

Alagoas e sua capital, Maceió, apresentam vários problemas de ordem ambiental. Associada a esta questão tem-se uma enorme carência no Estado de ações, tanto no âmbito público como no privado, com o objetivo de informar e educar a população para as questões ambientais. Inclui-se neste grupo a população escolar, principalmente das escolas públicas, que iniciam e terminam seus estudos sem a oportunidade de conhecer, refletir e agir diante das diversas situações relacionadas à degradação ambiental, sem conseguir perceber que a má qualidade ambiental em todas as suas esferas (doméstica, escola, rua, bairro, cidade...) afeta seu espaço de convivência e, portanto, sua qualidade de vida.

Quando a questão é a melhoria das condições de vida de um determinado grupo, o oferecimento de uma educação de qualidade torna-se imprescindível. Para tanto, vários fatores corroboram para uma educação de qualidade, mas só a capacitação profissional inicial ou continuada torná-la-á possível.

Diante desta verdade, buscou-se conhecer as características de um grupo específico de educadores, no que se refere à sua formação inicial e continuada. Dentro da formação continuada está a capacitação em Educação Ambiental. O grupo escolhido foi o de educadores do Colégio Estadual de Ensino Médio Théo Brandão.

O Colégio enfrentava, no período referente à pesquisa, sérios problemas em relação à depredação de sua estrutura física, gerada tanto pelos alunos como pela comunidade, sendo comum, na época da investigação, encontrar na escola situações nas quais os alunos riscavam as paredes, quebravam as bancas, arrancavam os quadros brancos, quebravam os lixeiros etc. A comunidade, por sua vez, também contribuía com a destruição do patrimônio da escola, já que nos fundos do colégio se encontram moradores de baixa renda que, na época da pesquisa, com naturalidade, faziam buracos no muro, desviando os esgotos de suas casas para as áreas da instituição e jogavam o lixo não coletado pela prefeitura para dentro da escola.

A pesquisa revelou sérios problemas no Colégio Théo Brandão, referentes à preservação e à manutenção do ambiente escolar, como também deficiências no resgate e construção dos valores sociais (respeito, limpeza etc.) e de valorização da educação.

Para a solução e prevenção desses problemas é necessário uma qualificação e atuação dos docentes voltada para a Educação Ambiental, que os prepare para envolver toda a comunidade escolar, no sentido de possibilitar a percepção da existência de um problema, da reflexão sobre ele e da busca de soluções. Portanto, a problemática ambiental do Colégio deveria ser o ponto de partida para uma ação docente voltada para a construção da cidadania, preocupada com a solução das questões ambientais locais e globais. Logo, a situação do Théo Brandão, associada à ação docente de seus professores, foi a problemática escolhida para essa pesquisa.

Método

A metodologia escolhida para a realização deste estudo foi a qualitativa. Os pesquisadores que optam por este procedimento, segundo Bell, citado por Vieira (2004, p, 57), têm por objetivo “[...] compreender as percepções, crenças e os significados que os indivíduos atribuem a determinadas situações, sem estarem preocupados com a análise estatística.” Portanto, através de uma investigação qualitativa, a pesquisa poderá seguir:

[...] um procedimento mais intuitivo mas também mais maleável e mais adaptável, sendo especialmente utilizado na exploração, descoberta e interpretação. Este tipo de abordagem permite compreender o porquê das coisas serem como são e o modo como chegam a esse caminho. (MORGAN, apud VIEIRA, 2004, p, 57).

A metodologia qualitativa ao contrário da quantitativa, que segundo Martins (2004, p, 292) tem por essência “[...] controlar o exercício da intuição e da imaginação [...] do pesquisador [...]”, exige daquele que a adota o “desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva” (MARTINS, 2004, p, 292). Através deste procedimento, segundo Martins (2004, p, 298) há “aproximação do pesquisador em relação a seu objeto [...]” surgindo como resultado desta justaposição a percepção dos reais problemas sociais e a busca de soluções úteis para solucioná-los.

Os processos de investigação que utiliza o procedimento qualitativo “[...] privilegiam, de modo geral, [...] análises de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais [...]. Desta forma, [...] os métodos qualitativos tratam as unidades

sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador” (MARTINS, 2004, p, 292).

Uma das técnicas de coleta e análise de dados da metodologia qualitativa é o Estudo de Caso, muito utilizado nas ciências humanas e sociais, incluindo a área de Educação. Segundo Cohen, citado por Pérez (1998, p, 81), este método “[...] observa las características de una unidad individual, un niño, una pandilla, una escuela o una comunidad.”

Neste trabalho também, através das informações coletadas por meio dos questionários e das entrevistas, se compôs a triangulação dos dados, para uma melhor averiguação do problema investigado. Foi utilizado como método de coleta de dados o inquérito, através da aplicação de questionários com os professores da escola, como também da realização de entrevistas com seus educadores que participaram, mesmo que parcialmente, da capacitação para a formação de Educadores Ambientais.

O questionário elaborado contemplou os três tipos de perguntas, sendo que questões abertas e fechadas foram as mais utilizadas. Foram utilizadas como coleta de dados as entrevistas: padronizada e a despadronizada, do tipo não-dirigida.

Considerando como finalidade do presente trabalho a verificação do processo formativo dos docentes do Colégio Théo Brandão em Educação Ambiental, acreditou-se que a metodologia qualitativa seria a mais indicada, por proporcionar, na visão da pesquisadora, uma melhor compreensão do objeto de estudo. Dentro dos vários métodos que compõem a metodologia, escolheu-se o Estudo de Caso, pois se acredita que através desta técnica é possível a investigação de um determinado fenômeno no seu contexto real, proporcionando assim uma melhor explicação de suas causas e de sua perpetuação, como também uma melhor percepção e apreensão da realidade, facilitando a busca por soluções.

Principais resultados

No ano de 2006 o Colégio Théo Brandão prestava serviço a 2.151 alunos nos três turnos; o corpo docente era formado por 62 educadores. Do total de professores só foi possível entrevistar 39, pois alguns fatores dificultaram a abrangência da totalidade dos docentes, como a impossibilidade de encontrar os professores durante o intervalo e a

recusa em responder ao questionário.

A pesquisa objetivou verificar a formação inicial e continuada desses profissionais, tanto na sua área de conhecimento como em Educação Ambiental. Também se buscou saber como se apresentava a percepção destes educadores sobre o papel do professor no mundo contemporâneo incluindo a valorização que dão à sua profissão. Assim, o questionário utilizado foi dividido em 4 partes: a formação inicial e continuada dos professores; a valorização profissional; o conhecimento teórico dos professores sobre Educação Ambiental; a formação em Educação Ambiental.

A formação inicial e continuada dos professores

Todos os professores que responderam ao questionário possuem nível superior, sendo todos formados nas áreas em que atuam com licenciatura plena. Como a formação profissional não se resume a graduação, e concordando com a perspectiva de que educadores necessitam administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000), se buscou saber sobre a formação continuada dos professores. Dos entrevistados 21 possuíam curso de pós-graduação. Desses, 18 tinham curso de especialização e apenas 1 possuía mestrado e 2 não especificaram o curso.

O predomínio da especialização (*Lato Sensu*) na formação continuada dos docentes está relacionado às maiores facilidades em frequentar estes cursos, pois no Brasil a pós-graduação é um privilégio para poucos. Os cursos *Stricto Sensu* (Mestrados e Doutorados) são inacessíveis para a maioria dos profissionais brasileiros devido a vários fatores: necessidade de trabalhar e, portanto, menos tempo para estudar; incompatibilidade de horário; escassez de vagas; carência de opções nas áreas de interesse etc.

Assim, a especialização se tornou uma alternativa viável, já que os cursos nessa modalidade possuem grande oferta de vagas, flexibilidade de horário e preços relativamente baixos.

Perguntou-se a estes profissionais se possuíam algum curso na área de educação; 21 responderam afirmativamente; perguntou-se então se os mesmos teriam feito alguma atualização na área nos últimos 2 anos, 13 responderam afirmativamente, 6 disseram que não, o restante não respondeu.

Outro ponto importante é a produção acadêmica destes professores. Segundo Carvalho

(2004, p. 17), "A construção do conhecimento se dá pela prática da pesquisa. Ensinar e aprender só ocorrem significativamente quando decorrem de uma postura investigativa de trabalho.". A maioria dos educadores do Colégio Théo Brandão não possuía qualquer tipo de produção. Para esta falta, apresentaram justificativas preocupantes, como a falta de tempo, gerada pela sobrecarga de trabalho associada a um baixo salário, resultando na falta de tempo para outras atividades, desestímulo, desmotivação e desinteresse. Para a mudança dessa realidade, é imprescindível, não só a compreensão, mas a vivência de que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem o ensino." (HENNING apud ALMEIDA, 2011, p. 156).

Avaliou-se o interesse na atualização individual dos professores, perguntando se eles teriam lido algum livro na área de educação nos últimos 2 anos. Com relação à leitura, um número significativo de professores, 15 ao todo, afirmaram não ter lido nada na área de educação nos últimos dois anos, os 7 educadores que afirmaram ter lido, não conseguiram lembrar ou responder que livro teria sido.

A escassa leitura não é só característica dos docentes do colégio Théo Brandão, mas dos profissionais da cidade de Maceió. Em visita as livrarias e utilizando uma entrevista não-padronizada através de uma conversa informal com os proprietários ou gerentes, constatou-se esta realidade. Segundo estes comerciantes, obedecendo à lei da oferta e da procura, o investimento na compra de livros na área de educação é pequeno, já que a busca também se faz resumida. Este quadro é preocupante, já que só nas escolas públicas estaduais localizadas em Maceió, no período da investigação, existiam 4.343 educadores, sem contar com os outros profissionais da área que atuam em escolas do município e privadas. Percebe-se que estes profissionais não lêem ou pouco lêem e, portanto, não se atualizam e se qualificam na sua profissão.

Pós-graduações que não ultrapassam as especializações, a falta da participação em cursos de atualização e a falta de leitura concorrem para a desvalorização profissional dos docentes, fato que merece uma atenção especial.

A visão dos professores sobre a valorização profissional

No Brasil, a valorização da docência vem sendo ameaçada por vários fatores, como: salários indignos, jornada excessiva de trabalho, salas de aula com número excessivo de alunos etc.

Quando um profissional sucumbe às dificuldades da prática da sua profissão

desestimula-se, deixando de cumprir satisfatoriamente seu papel diante da sociedade, ficando muito mais difícil a valorização e o reconhecimento da profissão pela população.

Diante da desvalorização da educação e da profissão docente, sentiu-se a necessidade de saber como estava a auto-estima profissional dos educadores do Théo Brandão. A primeira pergunta teve o propósito de perceber a visão que os professores tinham da sua profissão. A maioria reconhece que a profissão escolhida possui hoje um novo propósito, ou seja, em meio às facilidades de obtenção de informações se tornou incoerente a prática do professor baseada na mera transmissão de conhecimento. Espera-se que ele prepare seus alunos para serem mais que assimiladores e repetidores de algo que já foi “inventado”, mas pessoas capazes de criar o novo, capazes de “aprender a aprender”.

Outra pergunta foi com relação ao reconhecimento de sua profissão pela sociedade. A falta de qualificação e a auto-desvalorização tornam os professores céticos quanto à possibilidade de reconhecimento e respeito profissional. Desta forma, 24 profissionais do total de entrevistados acharam que não há possibilidade de um reconhecimento profissional.

Apesar de a maioria dos educadores encontrarem-se descrentes com relação ao reconhecimento profissional, 11 acreditam na possibilidade de valorização, principalmente se houver qualificação e melhoria da prática docente. Para alguns desses há uma visão distorcida de responsabilidade, achando que a valorização só compete aos governantes. Mas também há respostas mais coerentes como: “Desde que tenha compromisso profissional [...]” Alguns já perceberam que reconhecimento e respeito primeiro se conquistam na própria classe para depois galgar patamares mais elevados. De forma geral “a escola pública é o único espaço onde o educador – e isso inclui coordenadores e diretores – acha que não precisa estudar nem aperfeiçoar sua formação [...]” (QUADRO, 2005, p. 16). Os educadores do Colégio Théo Brandão não estão sendo exceção a esta realidade.

Os docentes precisam perceber que melhores salários, reconhecimento e valorização são conquistas que devem, antes de tudo, partir dos profissionais da área, se estes não se qualificam, dificilmente a sociedade os agradecerá com reconhecimento e conseqüentemente melhores salários.

Conhecimento teórico e prática dos professores em Educação Ambiental

Quando se pensa em Educação Ambiental, o importante é perceber que ela não se limita à preservação e ao estudo de aspectos naturais. Na realidade, ela é muito mais ampla e complexa, pois tem por finalidade preparar indivíduos e comunidades para desempenhar trabalhos em conjunto, através da construção de valores sociais, conhecimentos voltados para a sustentabilidade ambiental e para a busca e manutenção de uma sadia qualidade de vida, baseada mais na prevenção que na busca de soluções de problemas ambientais. Educação Ambiental envolve, antes de tudo, a descoberta e o fortalecimento da ética baseada na tolerância, solidariedade e responsabilidade.

Através das definições de Educação Ambiental dadas pelos professores, percebe-se que muitos possuem uma visão mais ampla sobre o assunto, mas também encontramos alguns que ainda acham que trabalhar com Educação Ambiental se resume em abordar assuntos relacionados à preservação da natureza, ao lixo, a paisagens naturais, aos animais. Dentro deste enfoque, a Educação Ambiental muitas vezes assume uma postura passiva, sem grandes resultados práticos.

Essa visão mais naturalista da Educação Ambiental pode ser associada à falta de conhecimento aprofundado sobre o assunto, fato comprovado pela confirmação dos educadores do Colégio Théo Brandão da falta de qualificação formal (cursos, seminários, congressos, etc.) ou de leitura sobre o assunto.

O mais preocupante não é a falta de conhecimento sobre o assunto por parte da maioria dos docentes da escola, mas a ilusão de estar preparado, pois a maioria se acha qualificada para trabalhar com Educação Ambiental. Isso reforça, dentro da própria classe de educadores, a errônea idéia de que para trabalhar com educação não precisa de qualificação apropriada.

Qualquer trabalho, para ser desenvolvido corretamente e com qualidade, deverá passar por constantes atualizações. Fica então o questionamento: será que com a educação, incluindo a prática da Educação Ambiental, é diferente? O que se pode esperar de um trabalho desenvolvido por pessoas sem o devido preparo para executá-lo? Trabalhar com Educação Ambiental é proporcionar ao educando a possibilidade de fazer profundas modificações nos conceitos, pensamentos e ações. É valorizá-lo como ser humano para que possa aprender a respeitar a si mesmo e o próximo. É ajudá-lo a ser um sujeito ativo e transformador da sociedade. É, portanto, conduzi-lo à construção e ao exercício da cidadania. Como é possível o educador desempenhar seu papel de agente facilitador

na construção de um novo indivíduo, sem que antes, ele mesmo se construa e se reconstrua como ser pertencente e atuante dentro de uma sociedade, sendo esta construção e reconstrução alicerçada na obtenção do conhecimento?

É evidente que o professor necessita se qualificar para estar apto a desempenhar sua função. A necessidade desta qualificação para o trabalho com a Educação Ambiental, ao nível formal, está mencionada na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que determina em seu Artigo 11º, Parágrafo único que: "os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da política nacional de Educação Ambiental." (apud DIAS, 2004, p. 205). Como o Colégio Théo Brandão é de responsabilidade do Governo do Estado de Alagoas e os professores são funcionários públicos, seu treinamento fica a cargo da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEE/AL). No período referente à pesquisa, um número reduzido de professores conhecia a capacitação em Educação Ambiental oferecida pela SEE/AL, e outro ainda menor teve acesso ao curso.

Para avaliar melhor a estrutura do curso oferecido SEE/AL, buscou-se entrevistar os 4 educadores que tiveram acesso à capacitação.

A formação em Educação Ambiental

Em 2002, a SEE/AL firmou um convênio com o Instituto Lagoa Viva, entidade sem fins lucrativos que atualmente possui 10 anos de atuação e que é financiada pela indústria química Braskem e outras instituições.

Para um melhor conhecimento sobre a formação oferecida pelo Lagoa Viva em Educação Ambiental, buscou-se a opinião dos professores do Colégio Théo Brandão que participaram do curso.

Do total de 4 docentes que fizeram a capacitação, só foi possível entrevistar 2 professoras, pois os outros não se encontravam mais na escola. Procurou-se saber no primeiro momento da entrevista qual seria a sua formação inicial e continuada, sendo uma delas graduada em Filosofia sem curso de pós-graduação e a outra em Educação Física com curso de especialização.

Nenhuma das entrevistadas pôde concluir o curso. A importância dada ao término da capacitação é que, através de sua conclusão, os participantes teriam a possibilidade de

obter e atualizar seus conhecimentos sobre as questões ambientais, como também seriam preparados para construir individualmente e em grupo (colegas de trabalho e alunos) definições, valores e alternativas para a ação.

Uma das questões abordadas foi saber se a capacitação lhes tinha oferecido uma nova aprendizagem ou apenas uma atualização dos conhecimentos pré-existentes. Uma delas afirmou que o curso trouxe aprendizagem e atualização, já para a outra apenas atualização de conhecimentos pré-existentes.

Como a proposta do curso oferecido pelo Lagoa Viva era a formação de multiplicadores em Educação Ambiental, investigou-se se a capacitação proporcionou o preparo para o desenvolvimento de um trabalho de multiplicação de saberes na escola. Apenas uma afirmou que sim. Para Guimarães (2004), a real formação em serviço deve transpor a visão de multiplicadores, pois, o que geralmente se obtém destes cursos são: a falta de uma continuidade da capacitação pela ausência de uma política educacional sólida, a propagação do pensamento de que a simples transmissão de informações é o bastante para atuação com a Educação Ambiental e para a transformação do cotidiano escolar.

Por fim foi perguntado se recebiam apoio do Projeto Lagoa Viva para desenvolver os trabalhos de formação cidadã com alunos e de capacitação dos professores da Escola. As respostas foram que não receberam diretamente nenhum tipo de ajuda do Projeto Lagoa Viva.

Apesar destas professoras não terem concluído a capacitação, o Colégio Théo Brandão aparecia nos documentos da SEE/AL e do Lagoa Viva, desde 2002 até o momento da pesquisa, como uma das instituições educacionais que foram contempladas com a capacitação. Também estavam incluídos nas estatísticas destas duas entidades os professores e alunos da escola como sendo beneficiados pelo curso.

Se houvesse de fato um trabalho de acompanhamento dos professores capacitados, as duas instituições responsáveis pelo treinamento teriam tomado conhecimento de que o trabalho de multiplicação não vem sendo feito no Colégio Théo Brandão e, portanto, perceberiam a necessidade de rever tanto os dados estatísticos publicados nas propagandas distribuídas pelo Projeto, como também a necessidade de retomar e proporcionar uma capacitação efetiva para os docentes da escola.

Conclusões

Grande parte dos cursos de licenciatura do Brasil entrega anualmente, à sociedade, profissionais da educação que se encontram despreparados para atender às atuais necessidades sociais de uma formação cidadã menos excludente, menos desigual, mais participativa e democrática. Essa problemática se estende às formações continuadas e à capacitação dos profissionais da educação para o trabalho com a Educação Ambiental.

O problema da deficiente formação profissional para o trabalho das disciplinas tradicionais que compõem o currículo ou com temas transversais, no qual se insere a Educação Ambiental, foi aprofundado com o Estudo de Caso do Colégio Théo Brandão.

Encontrou-se na escola professores desmotivados com o exercício da profissão. Este desestímulo é representado pela ausência da busca da melhoria profissional, pois uma parte significativa dos educadores entrevistados não possui pós-graduação. Também não fazem regularmente leituras referentes à sua área profissional, sendo reflexo disso a inexistência de produções acadêmicas e o desconhecimento de assuntos referentes à sua profissão.

Também foi possível constatar que a dificuldade da formação docente se estende à capacitação e à prática da Educação Ambiental. Através da aplicação dos questionários, complementados pelas entrevistas, foi possível verificar que parte de professores não possui conhecimento para trabalhar com a Educação Ambiental, deixando a escola carente de ações que estejam voltadas para a manutenção do ambiente escolar, como também de resgate e construção dos valores sociais e de valorização da educação.

A pesquisa detectou os profissionais que tiveram acesso à capacitação oferecida pela SEE/AL e pelo Projeto Lagoa Viva. Os professores foram entrevistados e suas respostas complementaram as informações, antes adquiridas sobre a prática da Educação Ambiental na escola. Os professores que passaram pelo Projeto Lagoa Viva não finalizaram o curso, o que dificulta uma ação docente voltada para a Educação Ambiental. Pôde-se assim constatar um ponto de bastante relevância: a fragilidade do processo de capacitação de multiplicadores, evidenciada tanto pela ausência do repasse do treinamento aos demais colegas de trabalho, como pela ausência de treinamento de monitores.

O sistema de formação de Multiplicadores em Educação Ambiental, oferecido pela SEE/AL e pelo Projeto Lagoa Viva, talvez seja muito bom para satisfazer pretensões numéricas, que sirvam para enriquecer relatórios e satisfazer as exigências do Ministério

da Educação e Cultura (MEC) e das organizações internacionais.

Acredita-se que esse estudo poderá ser relevante para a formação de educadores de diferentes áreas do conhecimento pois, independentemente da disciplina que lecionam ou do cargo técnico que ocupam, os educadores têm que buscar uma formação permanente e de qualidade. Através desta aquisição de conhecimentos, o educador abre espaço para a existência do diálogo, da interação e da cooperação com todos os que o rodeiam. Para tanto, deverá, antes de tudo preparar-se para aprender e ensinar *a conhecer, a fazer, a viver junto e a ser*. Só assim poderá formar em si e permitir aos seus alunos a construção da autonomia, do discernimento e da responsabilidade pessoal e planetária.

Referências

- ALMEIDA, J. (2007). *Educação ambiental – formação docente, prática e perspectiva. Um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação). Évora: Universidade de Évora.
- ALMEIDA, J. (2011). *Educação Ambiental – História e formação docente*. Maceió: Edufal.
- BRASIL; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental (2002). *Políticas de Melhoria da Qualidade da Educação: Um Balanço Institucional – Educação Ambiental*. Brasília: MEC/SEF.
- CARVALHO, I. (2004). *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez.
- DELORS, J. *et al.* (2003). *Educação Um Tesouro a Descobrir* (8ª ed). Brasília: Cortez/MEC/UNESCO.
- DIAS, G. (2004). *Educação Ambiental: princípios e práticas* (9ª ed). São Paulo: Gaia.
- GUIMARÃES, M. (2004). *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papirus.
- MARTINS, H. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Revista Educação e Pesquisa*, 30, (2) 289-300.
- PÉREZ-SERRANO, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol. I Métodos*. Madrid: La Muralla.
- PERRENOUD, Ph. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- VIEIRA, R. (2004). *Contributo das quintas pedagógicas para a educação ambiental. Um estudo com professores e alunos do Ensino Básico*. Dissertação (Mestrado em Educação). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Matemática

O reconhecimento e a exploração da Matemática cultural em contexto de sala de aula.

Joana Latas, EBI/JI de Aljezur
joanarblatas@gmail.com)¹

A integração de aspectos culturais nos currículos é um meio de legitimar processos matemáticos implícitos em vivências dos alunos e de responder à diversidade cultural, em prol de uma aprendizagem da Matemática com significado (e.g. Bishop, 2005; Gerdes, 2007; Moreira, 2008). Neste artigo pretendemos destacar o modo como as experiências culturais dos alunos, exploradas de um ponto de vista matemático, em contexto de sala de aula constituem um caminho para tornar visível a matemática nelas implícita.

Para isso são apresentados dois episódios retirados de uma investigação mais ampla onde foi desenvolvido um projeto curricular, cuja conceptualização seguiu uma abordagem etnomatemática. A respectiva implementação decorreu numa turma de 7.º ano de escolaridade onde a professora desempenhou simultaneamente o papel de investigadora.

Os resultados sugerem que os alunos desenvolveram a capacidade de comunicarem matematicamente e a predisposição para estabelecerem conexões matemáticas, bem como valorizaram e respeitaram o conhecimento cultural envolvido nas situações em análise.

Palavras-chave: Matemática cultural, Etnomatemática, Comunicação matemática, Conexões matemáticas

¹ Agradeço o apoio do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE), nomeadamente ao Professor Doutor António Borralho, por ter proporcionado uma orientação exterior à Universidade de Évora dada a especificidade do tema que foi abordado, e à Professora Doutora Darlinda Moreira por se ter disponibilizado a orientar a minha dissertação de mestrado.

Introdução

A integração de aspetos culturais nos currículos contribui para um entendimento da Matemática como parte do quotidiano, o que incentiva a predisposição para estabelecer conexões com significado e, conseqüentemente, para uma compreensão da matemática (Adam, Alangui & Barton, 2003; Bishop, 2005; Boaler, 1993, Zaslavsky, 2002). Contudo, as experiências matemáticas culturais dos alunos não são, regra geral, legitimadas pela escola, nem tão-pouco reconhecidas por professores e alunos como saberes matemáticos (Gerdes, 1992, 2007; Moreira, 2002).

Considerando, de acordo com Bishop (1997, 2005), que a Educação Matemática é um processo de interação cultural, o desconhecimento ou a desvalorização dos conhecimentos culturais por parte da escola pode comprometer a aprendizagem e desenvolvimento dos jovens. Neste sentido, segundo Gerdes (2007), a legitimação de conhecimento cultural podem passar pela construção de um currículo que integre “os *backgrounds* diversos e as experiências variadas dos alunos, e em que se criam, ao mesmo tempo, pontes para outros horizontes culturais” (p.147). Além da necessidade de compreender os diferentes *backgrounds* dos alunos, a conjugação desta informação com o que cada um anseia para seu futuro e a forma como lida com essas expectativas no seu contexto social – o denominado *foreground* – são determinantes na predisposição e no envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem (Alrø, Skovsmose & Valero, 2009; Vithal & Skovsmose, 1997).

Das referidas relações entre Matemática e Cultura surge o conceito de Etnomatemática, que será utilizado neste artigo enquanto estudo da matemática característica de grupos de pessoas que partilham entre si determinadas características, sejam a étnia, a idade, a profissão ou qualquer outra propriedade ou vivência que determinem o grupo.

O modo como a cultura é explorada em sala de aula tem implicações quer na obtenção dos resultados esperados, quer nos propósitos com que é implementada. De facto, a exploração da matemática cultural em sala de aula não é inócua quanto ao desenvolvimento de competências matemáticas nos alunos, nomeadamente a comunicação matemática e o estabelecimento de conexões matemáticas. Com efeito, as interações resultantes da diversidade cultural presente numa sala de aula são influenciadas por valores multiculturais, entre os quais os do professor. Assim, uma vez que tanto a noção de matemática como as de processos de ensino e aprendizagem interferem com a conceção do professor sobre comunicação matemática e condicionam

as suas tomadas de decisões (Ponte et al., 2007), a comunicação matemática é suscetível de uma abordagem etnomatemática. Por seu lado, as conexões matemáticas e a Etnomatemática também se podem articular, na medida em que as primeiras relacionam ideias matemáticas e a segunda procura explorar essas ideias para construir “caminhos” entre diferentes representações de conhecimento matemático. Segundo Begg (2001) as conexões assim entendidas podem ser estabelecidas: com o mundo quotidiano do aluno; com o conhecimento prévio do aluno; com os contextos familiares dentro e fora da escola; com outros tópicos matemáticos; com outras disciplinas; com o passado e com o futuro. Bishop (2005) reforça a atribuição de significado às aprendizagens matemáticas baseadas em conexões com conhecimentos prévios numa tentativa de aproximar os saberes matemáticos culturais aos saberes matemáticos como são apresentados em contexto escolar.

Neste sentido, o presente estudo pretende ser um contributo para, por um lado, consciencializar alunos e professores da existência de matemática implícita nos conhecimentos adquiridos pelos alunos no seu contexto cultural e, por outro, sensibilizar para a relevância da matemática cultural no desenvolvimento de capacidades matemáticas transversais e na sua relação com a matemática formal.

O Estudo

Uma possível justificação para uma abordagem etnomatemática em sala de aula é a de integrar conceitos e práticas matemáticas da cultura dos alunos com a matemática formal. Um exemplo de uma aplicação desta abordagem é o estudo de Adam (2004). O quadro teórico apresentado por esta autora no âmbito da implementação de um currículo etnomatemático apela, sobretudo, à compreensão da natureza da atividade matemática, valoriza as relações entre as práticas culturais na sociedade e os processos matemáticos da matemática escolar, fomenta as conexões com processos de matematização noutras culturas e com a matemática formal e, desta última, novamente com a matemática cultural.

Questões de Investigação

Assumindo que o conhecimento matemático é resultado de uma produção cultural humana e que a atividade matemática está alicerçada na cultura, foi formulado o problema principal desta investigação que fica assim enunciado:

De que modo as experiências culturais dos alunos exploradas de um ponto de vista matemático, em contexto de sala de aula, constituem um caminho para tornar visível a matemática nelas implícita?

Para tal delinearam-se três questões orientadoras:

i) De que modo é que as interações e a negociação de significados envolvidas na exploração da matemática implícita em atividades culturais dos alunos desenvolvem a capacidade destes comunicarem matematicamente?

ii) De que modo é que a exploração da matemática implícita em atividades culturais dos alunos incentiva o desenvolvimento da capacidade dos alunos estabelecerem conexões matemáticas?

iii) Como podem ser utilizados os conhecimentos culturais dos alunos para estabelecer conexões dentro e fora da Matemática?

Método

Neste estudo participaram os alunos de uma turma de 7.º ano de escolaridade de uma escola do meio rural no sul de Portugal onde a professora desempenhou simultaneamente o papel de investigadora. Uma vez que se pretendia valorizar os saberes culturais dos alunos, optou-se por definir os seguintes critérios para a seleção da turma: i) a investigadora exercer simultaneamente as funções de professora e de diretora de turma, conseguindo assim maior proximidade com os encarregados de educação e um conhecimento mais completo dos alunos individualmente e da turma como um todo quer relativamente ao seu *background* quer ao *foreground*, e ii) para além da disciplina de Matemática a investigadora ser responsável pela docência das áreas curriculares não disciplinares, o que possibilita a observação dos alunos em ambientes de sala de aula com diferentes níveis de formalidade, conseguindo assim fontes de informação diferenciadas relativamente ao entendimento da cultura de turma.

Por assumirmos o conhecimento da realidade como é vista pelos seus atores e considerarmos que a "(...) atividade humana é fundamentalmente uma experiência social em que cada um vai constantemente elaborando um significado (...)" (Ponte, 1994, p.9) os objetivos deste estudo enquadram-se num paradigma interpretativo. Em conformidade com Bogdan e Biklen (1994) a metodologia seguida na investigação é qualitativa visto: atribuir particular importância ao significado; enfatizar os processos e não os produtos; prevalecer uma análise indutiva e descritiva. O processo de recolha de dados incidu na observação participante, na entrevista, na análise documental e no desenho de um projeto com o propósito de operacionalizar a investigação em curso. A observação participante foi um dos métodos adotados para compreender os significados culturais locais, para estabelecer conexões com os conteúdos matemáticos trabalhados ao nível do 7.º ano de escolaridade, e para relacionar o conhecimento cultural dos alunos com outros conhecimentos culturalmente distintos. A análise documental, a entrevista e a implementação de um projeto delineado para a turma proporcionaram a triangulação de dados e o enriquecimento de informação relativa ao desenvolvimento de capacidades matemáticas transversais. Salienta-se o facto de outros métodos de recolha de dados terem sido implementados, integrados no desenvolvimento do projeto que decorreu entre Setembro de 2009 e Junho de 2010.

Desenho de um projeto de turma

Inspirado no modelo teórico de Adam (2004) que apresenta uma visão integradora entre os conceitos e práticas culturais matemáticas dos alunos e a matemática predominantemente formal, desenhou-se um projeto integrando finalidades, objetivos, conteúdos e orientações metodológicas do ensino e aprendizagem da Matemática, que visou ser igualmente adequado aos alunos da turma participante e simultaneamente orientado pelos objetivos definidos para o estudo em causa. O projeto foi desenvolvido em cinco fases: 1) procura de significados locais; 2) emergência de práticas e conexões com práticas culturais distintas; 3) experiência matemática cultural; 4) formalização matemática e 5) aprofundamento de conhecimento cultural com base em princípios matemáticos. A figura seguinte (figura 1) ilustra a inter-relação entre as referidas fases do projeto em causa. O projeto, elaborado com uma lógica de ciclo, faz coincidir o ponto de partida e o final com o estudo de significados locais.

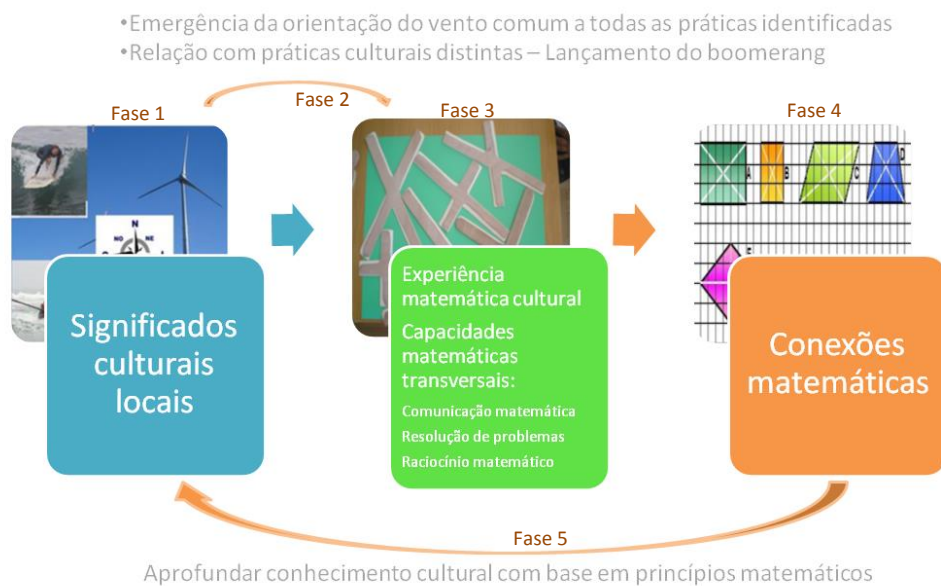


Figura1. Inter-relação entre as fases do projeto

Alguns resultados

Breves notas sobre o contexto

Na primeira fase da investigação, o objetivo foi procurar significados culturais dos alunos a partir da recolha de contextos culturais locais: *surf*, pesca; agricultura e aerogeradores. Verificou-se transversalmente a todos eles a necessidade de determinar a orientação do vento, pelo que foi esse o fio condutor assumido. Já na segunda fase foi identificada uma prática local numa cultura distinta daquela onde os alunos se inseriam. Por envolver a identificação da orientação do vento e por não ser uma experiência vivenciada pela generalidade dos alunos foi assumido para este fim o lançamento do *boomerang*². Refira-se que o perfil da turma caracterizado por uma preferência por disciplinas de expressões (Educação Física, Educação Visual e Educação Musical) e forte participação dos alunos em atividades extra letivas, especialmente de desporto (60%) que se estendia também à ocupação dos tempos livres, foi crucial para a seleção da prática mencionada.

² Boomerangs são objetos de arremesso com origem em várias partes do mundo e foram criados para voltar à mão do lançador quando não atingem um alvo. Atualmente o lançamento de boomerangs é também um desporto.

Estas práticas foram analisadas à luz dos tópicos e das orientações curriculares para o ensino e aprendizagem da Matemática, e, com o fim de tornar visível a matemática nelas implícita optou-se por ter como referência o desenvolvimento dos tópicos e de capacidades matemáticas transversais previstas em ME-DGIDC(2007). Assim, as ideias matemáticas implícitas nas práticas culturais mencionadas pelos alunos foram “descongeladas” sob um “olhar” formal da Matemática. Deste modo, os conceitos matemáticos que emergiram explicitamente durante a exploração das práticas culturais na fase três foram alvo de uma análise prévia por parte da investigadora com o intuito de integrarem o currículo matemático dos alunos. Esta ação foi consciente e orientou a elaboração do conjunto das cinco tarefas implementadas.

Uma das práticas culturais trabalhadas foi o lançamento de *boomerangs*. Depois da orientação do vento ser identificada como um aspeto transversal a diferentes práticas culturais dos alunos, o lançamento de *boomerangs* surge como uma prática culturalmente distinta das identificadas localmente, mas envolvendo o mesmo conhecimento cultural, a orientação do vento, e acessível aos mesmos por consistir numa atividade de lazer usual de um dos professores do grupo de Educação Física da escola³.

A diversidade de formas e de número de pás dos *boomerangs* impulsionaram uma associação entre as pás dos *boomerangs* e figuras geométricas, ou, mais especificamente, diagonais de figuras geométricas. Afunilando para o caso específico das diagonais dos quadriláteros, começou a emergir a possibilidade de estudar a eficiência de *boomerangs* com a forma de diagonais de diversos quadriláteros para, a partir da análise das características das mesmas, formalizar o estudo das propriedades das diagonais dos paralelogramos.

A formalização dos conceitos geométricos, na fase quatro do projeto, surgiu posteriormente a um trabalho prévio e informal com esses mesmos conceitos, pelo que, sustentou-se numa necessidade de partilhar e informação com qualquer indivíduo, conhecedor ou não das práticas culturais exploradas e por isso, estabelecendo conexões entre os conhecimentos prévios dos alunos e conceitos geométricos formalizados.

³ A identificação das práticas culturais locais e culturalmente distinta, como é o caso do lançamento do boomerang, surgiram de um processo metódico e moroso que não se enquadra no objetivo deste artigo; contudo, a descrição detalhada de todo este processo pode ser consultada em Latas (2011).

Finalmente foi proporcionado, a partir de contextos específicos, um revisitar de práticas mas desta vez sob um ponto de vista matemático, no sentido de aprofundar o conhecimento matemático dos alunos em relação a essas mesmas práticas.

Emergência de saberes e processos matemáticos

Os episódios aqui apresentados pertencem a um estudo mais vasto (Latas, 2011) onde a matemática cultural dos alunos de uma turma foi integrada na aprendizagem formal da matemática e incidem no desenvolvimento da predisposição para estabelecer conexões matemáticas e da comunicação matemática dos alunos.

Estabelecimento de conexões dentro e fora da Matemática

Na tarefa "Qual o melhor *boomerang*?" (em anexo), posteriormente a uma análise dos *boomerangs* em pequeno grupo, os alunos apresentaram o trabalho realizado à turma. Ao longo dessas apresentações, os alunos estabeleceram conexões entre conhecimentos prévios de temas e tópicos matemáticos e por isso dentro da Matemática, mas também com experiências anteriores e futuras, com o conhecimento do quotidiano do aluno e com outras disciplinas, nomeadamente as Ciências Físico-Químicas e por isso fora da Matemática.

Nesta interação podemos identificar a emergência de conceitos e procedimentos geométricos, nomeadamente, classificação de ângulos (agudo, obtuso, giro); ângulos verticalmente opostos; noção intuitiva de ponto médio de um segmento de reta e ponto de interseção, medidas de comprimentos e análise de figuras (figura 2):

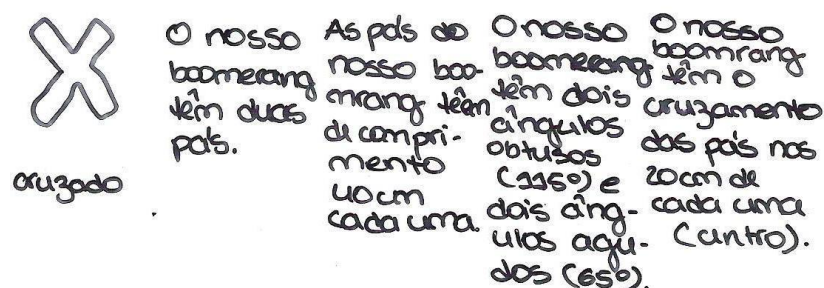


Figura 2. Extrato da apresentação do grupo F à turma

A acompanhar o acetato uma das alunas do grupo, expôs oralmente o conteúdo da apresentação, justificando as opções das medidas das amplitudes dos ângulos com as propriedades dos ângulos:

Luísa: O nosso *boomerang* tem duas pás, cada pá mede 40 cm, tem dois ângulos obtusos e dois ângulos agudos. Os ângulos obtusos medem 115° e os ângulos agudos 65° . E tudo [referindo-se à soma dos 4 ângulos] vai dar 360° . O cruzamento das pás é no meio. Cada pá tem 40cm e cruzam-se nos 20cm de cada uma. Os dois ângulos agudos e os dois ângulos obtusos são verticalmente opostos. (EC2⁴)

Além dos aspetos técnicos e analisáveis do ponto de vista matemático, houve, igualmente, uma preocupação constante relacionada com os aspetos da estabilidade e da aerodinâmica dos *boomerangs*, o que mostra como os alunos reconheceram e atribuíram significado ao contexto, incluindo-o de forma correta nas conclusões que elaboravam. Com efeito emergiram conexões estabelecidas com conhecimentos empíricos do quotidiano. Sugerindo uma noção intuitiva de equilíbrio, ou seja, centro de gravidade de um corpo, os alunos concluíram que quando as pás têm o mesmo comprimento e se cruzam no ponto médio de ambas, o *boomerang* é mais equilibrado (figura 3):

Tiago: Será *que* esse voa bem? [referindo-se ao *boomerang* estudado pelo grupo F]

Elemento do grupo F: Acho que sim.

Mais ou menos.

Professora: Porquê?

Rui: Porque as pás destes são do mesmo tamanho e...

Luísa: está equilibrado. (EC2)



Figura 3. Extrato retirado da gravação da EC2

Nos cuidados a ter na construção do *boomerang* os alunos apontaram algumas particularidades relacionadas com a aerodinâmica, nomeadamente, o sentido das lâminas (figura 4), a forma das pontas das pás e o peso do objeto. Neste âmbito os

⁴ Entrevista coletiva n.º 2

alunos utilizaram conexões com experiências anteriores, oriundas dos respetivos *backgrounds* culturais, e conexões com o futuro, agindo também ao nível do seu *foreground* cultural ao questionar e conjecturar características que contribuem para o sucesso do voo de um *boomerang*.

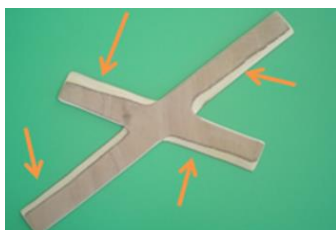


Figura 4. Pormenor das "lâminas" de um boomerang

Afonso: (...) as lâminas do *boomerang* têm de ter todas o mesmo sentido, ou para a direita ou para a esquerda.

Professora: Têm todas o mesmo sentido!

Afonso: ya! Vai sempre assim em forma das horas como num relógio.

Professora: Faz lembrar o quê?

Afonso: Um relógio.

Susana, Luís: Um moinho. (EC2)

Patrícia: Como aquele *boomerang* [apresentado pelo grupo E] é mais pequeno [no comprimento das pás do que o *boomerang* apresentado pelo grupo D], é mais leve, logo voa mais com o vento. (EC2)

Foram ainda evidenciadas o estabelecimento de conexões com situações oriundas da experiência de vida, com conhecimentos prévios e com a disciplina de Ciências Físico-Químicas, nomeadamente a propósito da referência às características do vento, já analisadas em sala de aula no âmbito de uma tarefa anterior:

Professora: O que é que é estar mais ou menos vento? Qual é a característica em causa?

Alunos: Intensidade. (EC2)

A sensibilização dos alunos para o estabelecimento de conexões dentro e fora da Matemática foi um desenvolvimento comum nos alunos da turma participante. Ao tornar explícita a matemática das práticas culturais foi potencializada uma aprendizagem matemática com significado por ser rica no estabelecimento de conexões entre a matemática e os conhecimentos prévios dos alunos (Bishop, 2005; Boaler, 1993; Gerdes, 1992, 1997, 2007).

Atribuição de significado a uma linguagem matemática

Durante a experimentação surgiram diferentes palavras para representar a mesma ideia matemática, nomeadamente as pás dos *boomerangs*, as diagonais dos quadriláteros e as canas dos papagaios de papel. Nos diferentes contextos, quer ainda numa situação informal na análise dos *boomerangs*, quer já como aplicação de conhecimentos formais, na análise dos papagaios de papel, a linguagem informal, prevaleceu como uma tendência dos alunos na comunicação oral. Contudo, quando questionados, os alunos reconheceram a equivalência das propriedades dos termos: pás, canas e diagonais de quadriláteros aplicados aos diferentes contextos.

Na análise de *boomerangs* na tarefa “Qual o melhor *boomerang*?”, no trabalho em grupo, os alunos discutiram ideias intra-grupo, fazendo uso de uma linguagem específica criada pela situação estudada. Ao elegerem, de entre os *boomerangs* analisados o “melhor”, os alunos sintetizaram no quadro a conjectura da turma sobre as características mais adequadas para o sucesso do voo do *boomerang*, caracterizando-o da seguinte forma: pás perpendiculares, que se cruzam no meio de ambas e com o mesmo comprimento.

De facto, substituindo a palavra *pás* por *diagonais* e utilizando uma linguagem mais formal as características do *boomerang* eleito, podem ser lidas como: diagonais perpendiculares, congruentes e que se bissectam. Este exemplo mostra como os alunos fizeram uma hierarquização dos quadriláteros a partir das suas diagonais, embora com uma linguagem muito própria e informal. Claro está que, posteriormente, este *boomerang* passou a ser conhecido como “diagonais de um quadrado”.

A apropriação da linguagem específica dos *boomerangs* deu origem a expressões como: “(...) as pás do quadrado (...)” (GOA7⁵), referindo-se às diagonais da figura ou “ (...) o ponto de cruzamento das diagonais do retângulo (...)”, referindo-se ao ponto de intersecção das diagonais do quadrilátero (GOA7).

Também na tarefa que levou os alunos a revisitarem contextos familiares, “Regressando às raízes” (em anexo), especificamente na análise dos papagaios de papel, a linguagem associada aos *boomerangs* foi uma referência para os alunos que gerou, inclusive, a utilização de termos de linguagem trocados, como ficou registado na seguinte interação:

⁵ Guião de observação de aula n.º 7

Professora: [Durante a apresentação do grupo C] O que querem dizer com dividido entre as pás? Os papagaios têm pás?

Beatriz: Não, têm canas.

Professora: Porque é que vocês lhes chamam pás?

Beatriz: Porque associamos às formas dos *boomerangs*.

Professora: Acham que é parecido?

Susana: Não.

Carlos: sim.

Beatriz: São parecidos porque os *boomerangs* são a estrutura do papagaio mas sem papel.

(...)

Professora: E no contexto dos quadriláteros? Se estivermos a falar de quadriláteros vamos chamar canas dos quadriláteros?

Beatriz: Não, vamos chamar diagonais. (EC3⁶)

Nesta mesma tarefa “Regressando às Raízes” os alunos continuaram a evidenciar conexões dentro da Matemática entre conceitos geométricos e numéricos já estudados, nomeadamente o cálculo de áreas, a decomposição de figuras, o conhecimento sobre as diagonais do losango e do papagaio, contudo, os alunos revelam uma evolução no que respeita à necessidade de justificarem os raciocínios efetuados perante os colegas da turma (figura 5):

⁶ Entrevista coletiva n.º3

• cara vertical:

$$\boxed{40} + 40 = \boxed{80 \text{ cm}} \rightarrow \text{comprimento total das diagonais (canais)}$$

Retade da diagonal (canais)

• cara horizontal:

$$25 + 25 = 50 \text{ cm}$$

• área do losango:

40 x 25 = 1000
 1000 : 2 = $\boxed{500}$ → área de um triângulo que compõe o losango
 500 x $\boxed{4}$ = $\boxed{2000}$ → área total

nº total que compõe o losango

3 → a área de triângulos
 • Propriedades dos quadriláteros
 • Os ângulos
 • Conhecimentos do boomerang

Papagaio

$$80 - 25 = 55$$

$$25 + 25 = 50 \rightarrow \text{comprimento da cara horizontal}$$

• área do papagaio:

$$55 \times 25 = 1375 \quad 25 \times 25 = 625$$

$$1375 : 2 = 687.5$$

$$687.5 + 625 = 2000$$

Figura 5. Extrato da apresentação do grupo F

O grupo F estabeleceu ainda conexões entre contextos não matemáticos, pelas experiências vivenciadas com os boomerangs e conhecimentos prévios em relação às mesmas, como está explícito no extrato da apresentação do grupo (figura 6).

4 → A matemática está em todo lado: quando fazemos boomerang, quando se lança boomerang e muito mais coisas.

Figura 6. Extrato da apresentação do grupo F

Os alunos revelaram igualmente capacidade de resposta na formulação e testagem de conjecturas, especialmente nas relações que envolveram propriedades dos quadriláteros e as suas diagonais, para resolverem o problema que lhes foi proposto.

Depois da explicação de que, no papagaio da Diana as canas são perpendiculares entre si e a maior cruza a menor no ponto médio da última, pelas propriedades das diagonais dos papagaios, teve lugar a seguinte explicação acerca da determinação da medida da cana maior a partir do cálculo da área da figura:

Rodrigo: Pensámos que [a medida de comprimento da cana] era 55 e fizemos 55×25 que era para saber a área deste triângulo aqui [apontando para a imagem do papagaio da Diana] para somar aos [triângulos] de cima. Depois deu 1375 para saber só de uma era preciso dividir por dois, mas como a gente queria saber de dois não era preciso dividir. Em baixo somamos os 25×25 que eram os triângulos aqui em cima, deu 625, com os 1375 e deu 2000 e ficamos a ter a certeza que eram aquelas as medidas [das canas]. (EC3)

A negociação de significados foi despoletada pela necessidade de partilhar informação compreensível por todos. Um aluno seguro dos seus saberes empíricos tem tendência a arriscar a participação perante a turma e, deste modo, desbloqueia o caminho para evoluir no domínio da comunicação matemática. Para a referida evolução contribuiu, igualmente, a construção de um ambiente de sala de aula confortável para alunos e professora onde o erro foi encarado com naturalidade e a diferença reconhecida com respeito. A interação entre os referidos domínios deu origem ainda a uma evolução na capacidade de comunicação matemática oral dos alunos, no questionamento e na argumentação utilizada em grande grupo.

Conclusões

A experiência etnomatemática deve basear-se em práticas culturais que integrem o mundo dos alunos, que lhe surjam sem artificialidade e cuja complexidade matemática envolvida seja adequada a *quem* são e *onde* se encontram os alunos.

O conhecimento cultural dos alunos em relação ao lançamento de *boomerangs* permitiu fazer um paralelismo entre os processos e conceitos por eles utilizados, intuitiva e exaustivamente, durante a experiência de lançamento e análise dos *boomerangs*, e a classificação de quadriláteros formalizada posteriormente em contexto de sala de aula.

Este método de trabalho parece ter sido adequado ao perfil dos alunos participantes, além de constituir uma orientação curricular presente em ME-DGIDC (2007).

O desenvolvimento da capacidade de comunicar matematicamente destacada na evolução do papel das interações foi marcada pelo envolvimento dos alunos nas apresentações orais em grande grupo e na partilha de saberes culturais oriundos de práticas distintas. De uma maneira geral, um ambiente de sala de aula confortável, onde os alunos se assumam como participantes ativos na apresentação, discussão e negociação de significados de conceitos, é, tendencialmente, promotor do desenvolvimento da capacidade dos alunos comunicarem matematicamente. Também a inclusão de práticas culturais familiares aos alunos exploradas sob o ponto de vista matemático sugere a promoção da participação dos alunos e, conseqüentemente, do desenvolvimento de autoconfiança e da capacidade de comunicar matematicamente.

Salienta-se que, tal como é referido por Begg (2001) Gerdes (2007) e Moreira (2002, 2008), uma análise matemática de práticas culturais pressupõe, com semelhante nível de seriedade, uma análise do ponto de vista cultural e social. Nesta perspetiva, a implementação de uma abordagem etnomatemática surgiu não como um novo conteúdo ou contexto, mas antes como uma valorização e reconhecimento matemático do ambiente social e cultural que, por sua vez, permitiu estabelecer conexões matemáticas em sala de aula com o conhecimento prévio dos alunos e por isso revestidas de maior significado, conforme defende Bishop (2005).

Além do já mencionado, é importante reforçar a especificidade de uma abordagem etnomatemática por não ser replicável em diferentes espaços e tempos, o que faz com que o investimento inicial de reconhecimento de significados culturais seja único em cada situação.

As mesmas práticas culturais em causa poderiam originar uma experiência etnomatemática distinta, tornando visíveis outros conceitos matemáticos visto que, a análise que foi levada a cabo com os alunos da turma do 7.º ano, não esgotou o potencial matemático destas práticas. É nossa convicção que tal facto não retira a legitimidade nem cria artificialidade à experiência etnomatemática, desde que, como foi o caso, professora e investigadora e alunos estejam cientes que o projeto foi apenas uma possibilidade entre muitas outras de tornar visível a matemática implícita em práticas culturais.

Como forma de potencializar este diagnóstico cultural, e pelas conexões interdisciplinares reveladas neste projeto, a união de esforços de equipas multidisciplinares de professores poderá ser um início do desenvolvimento de projetos etnomatemáticos para desenvolver numa determinada turma a médio ou longo prazo. De facto, a metodologia de trabalho de projeto poderá abrir caminhos para incluir uma perspetiva etnomatemática na escola em resposta à diversidade cultural de turmas regulares, por um lado, ou, por outro lado, para lidar com o perfil cultural maioritariamente homogéneo dos alunos de cursos de especialização.

Referências bibliográficas

- Adam, S. (2004). Ethnomathematical Ideas in the Curriculum. *Mathematics Education Research Journal* 16(2), 49-68.
- Adam, S., Alangui, W., & Barton, B. (2003). A comment on Rowlands and Carson 'Where would formal academic mathematics stand in a curriculum informed by ethnomathematics? A critical review'. *Educational Studies in Mathematics*, 52(3), 327-335.
- Alrø H., Skovsmose, O. & Valero P. (2009). Inter-viewing foreground: students' motives for learning in a multicultural setting. In M. César & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 13-37). Rotterdam: Sense publishers.
- Begg, A. (2001). Ethnomathematics: why, and what else? [Versão electrónica]. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*. 33(3), 71-74.
- Bishop, A. (1997). *Mathematical enculturation – a cultural perspective on Mathematics Education*. 3.^a ed. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bishop, A. (2005). *Aproximación sociocultural a la educación matemática*. Colombia: Universidad del Valle.
- Boaler, J. (1993). The role of contexts in the mathematics classroom: do they make mathematics more "real"? *For the Learning of Mathematics*, 13(2), 12-17
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.
- Gerdes, P. (1992). *Sobre o despertar do pensamento geométrico*. Curitiba: Universidade Federal de Panamá.
- Gerdes, P. (1997). On culture, geometrical thinking and mathematics education. Em A. Powell & M. Frankenstein (Eds), *Ethnomathematics: Challenging eurocentrism in mathematics education* (pp. 223-247). New York: SUNY Press.
- Gerdes, P. (2007). *Etnomatemática - Reflexões sobre a diversidade cultural*. Ribeirão: Edições Húmus.

- Latas, J. (2011). *O reconhecimento e a exploração da Matemática cultural: uma abordagem etnomatemática com alunos do 7.º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado. Universidade de Évora.
- ME-DGIDC (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Moreira, D. (2002). Educação Matemática, comunidades e mudança social. In D. Moreira, C. Lopes, I. Oliveira, J. M. Matos & L. Vicente, *Matemática e Comunidades – A diversidade social no ensino-aprendizagem da Matemática* (pp. 9-25). Lisboa: I.I.E. e S.P.C.E..
- Moreira, D. (2008). Educação matemática para a sociedade multicultural. Em P. Palhares (coord.). *Etnomatemática – Um olhar sobre a diversidade cultural e a aprendizagem da Matemática* (pp. 47 – 65). Ribeirão: Edições Húmus.
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em Educação Matemática. *Quadrante*, 3 (1), 19-53.
- Ponte, J. P., Guerreiro, A., Cunha, H., Duarte, J., Martinho, H., Martins, C. et al. (2007). A comunicação nas práticas de jovens professores de Matemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 39-74.
- Rivera, F. & Becker, J. (2007). Ethnomathematics in the global episteme: quo vadis?. Em B. Atweh et al. (Eds.), *Internationalisation and globalisation in Mathematics and Science Education* (pp. 209-225). Dordrecht: Springer.
- Vithal, R. & Skovsmose, O. (1997). The end of innocence: a critique of ethnomathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 34 (2), 131-157.
- Zaslavky, C. (2002, Fevereiro). Exploring world cultures in math class. [Versão electrónica]. *Educational Leadership*, 66-69.

Anexo

Tarefa "Qual o melhor *boomerang*?"

Como sabes, a utilização de *boomerangs*, prática já milenar, evoluiu para uma modalidade desportiva. Também o design dos *boomerangs* tem sofrido algumas alterações ao longo dos tempos.

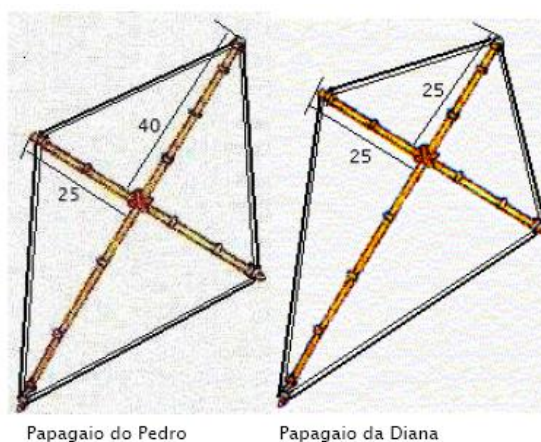
Durante a saída de campo, os diferentes grupos utilizaram *boomerangs* com diferentes formas. Será que a forma teve influência nos resultados alcançados por cada grupo?

Com esta tarefa, pretende-se que façam um estudo das características do vosso *boomerang* (número de asas, comprimentos, ângulos, cruzamento das asas, ...) e escolham o *boomerang* com o *design* mais apropriado ao sucesso de lançamento.

1. Regista propriedades que tornem único o vosso *boomerang*. Comparem-nas com as características registadas pelos vossos colegas.
2. Qual dos *boomerangs* utilizados permite realizar melhores lançamentos? Justifiquem a vossa escolha com base nas características registadas.

Extrato da tarefa "Regressando às raízes"

Com duas canas iguais, algum cordel e a mesma quantidade de papel o Gonçalo e a Diana construíram dois papagaios distintos como mostra a imagem.



Indiquem as medidas dos comprimentos de cada uma das canas. Qual consideram o papagaio que corta melhor o vento? Será o mais estável?

Justifiquem a vossa resposta utilizando palavras, esquemas, símbolos,

Perspetivas do Professor e Alunos sobre Avaliação Formativa e Aprendizagem em Matemática: Um Estudo de Caso com uma Turma do 8º Ano de Escolaridade do Processo de Experimentação do Programa de Matemática do Ensino Básico

Sofia Delgadinho, Escola Secundária André de Gouveia
sofiardelgadinho@gmail.com

António Borralho – Universidade de Évora
amab@uevora.pt

A avaliação desempenha um papel fundamental enquanto parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, esta investigação procura dar resposta às seguintes questões: (i) qual a perspetiva dos alunos em relação a uma prática de avaliação formativa? e (ii) qual a perspetiva do professor em relação a uma prática de avaliação formativa?

A investigação foi realizada numa turma piloto do 8º ano do Ensino Básico e segue uma abordagem de investigação qualitativa e interpretativa, tratando-se de um estudo de caso qualitativo e analítico.

A informação foi recolhida através da observação direta de aulas, entrevistas, questionários e análise documental.

Os resultados mostraram que as perspetivas de avaliação são mais inovadoras que as próprias práticas e além disso influenciam o modo como os alunos encaram a avaliação. Quando são utilizados instrumentos de avaliação com um carácter formativo, os alunos afirmam melhorar as suas aprendizagens.

Palavras-Chave: Avaliação formativa; avaliação das aprendizagens; aprendizagem; práticas de ensino; perspetivas de avaliação.

Introdução

No cenário social contemporâneo, assinalado pela instabilidade, pela mudança e pela inovação, compreende-se que a sociedade moderna exija cada vez mais à escola uma permanente capacidade de adaptação a esse regime, de modo a conseguir responder aos constantes desafios colocados pelos alunos, pelos encarregados de educação e por toda a comunidade educativa.

Um dos desafios que o sistema educativo português continua a ter dificuldades em superar é em contribuir para que todos os alunos tenham acesso a uma educação que lhes permita desenvolver competências indispensáveis, de modo a que sejam plenamente integrados na sociedade.

A avaliação tem, sem dúvida, um lugar extremamente importante no sistema educativo. “As disputas sobre as prioridades e as desigualdades do sistema frequentemente centram-se nas formas e nos métodos da avaliação dos alunos” (Morgan, 2008, p. 51). Segundo Fernandes (2005) continuam a prevalecer no sistema educativo português modelos de avaliação pouco integrados no ensino e na aprendizagem, mais orientados para a atribuição de classificações do que para a análise do que os alunos sabem e fazem. A avaliação deverá então incidir sobre os processos desenvolvidos pelos alunos face a determinadas tarefas propostas, ou seja, de forma a melhorar as aprendizagens dos alunos. Isto significa privilegiar a função formativa da avaliação.

Ao longo dos vários anos, as diversas teorias da aprendizagem têm evoluído, tendo a avaliação de desempenho dos alunos vindo a tomar novos significados (Santos *et al*, 2010). Além disso, o sentido do que é hoje saber matemática mudou, pois mais do que dominar conceitos é de extrema importância desenvolver nos alunos diversas capacidades tais como resolução de problemas, exploração, formulação de conjeturas, raciocínio, comunicação, valorizando o desenvolvimento matemático de cada aluno numa sociedade multicultural e variada (NCTM, 1999).

O processo de experimentação do Programa de Matemática do Ensino Básico (PMEB) iniciou-se no ano letivo 2008/2009 e apesar de não se tratar propriamente de um novo programa, já que constitui um reajustamento do Programa de Matemática para o Ensino Básico de 1991, é denominado como o Novo Programa de Matemática do Ensino Básico (NPMEB), pois são vários os autores que o “vêem como um novo programa e isso mesmo traduz a sigla NPMEB que tem sido adoptada” (Canavarro,

Tudella & Pires, 2009, p.1). Para as mesmas autoras o facto de ser um novo programa justifica-se: (i) pela abordagem de novos temas e novas perspetivas de abordagem dos temas já contemplados no programa antigo; (ii) pela valorização das capacidades transversais, assumindo-se também como conteúdos; e (iii) por um novo apelo à experiência matemática.

Este programa constitui, assim, uma oportunidade de mudança curricular em Portugal e, conseqüentemente, uma mudança nas aprendizagens matemáticas dos alunos (Ponte & Serrazina, 2009). Pode-se assim afirmar que o PMEB constitui uma oportunidade para grandes mudanças nas práticas letivas dos professores e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento profissional, mas pode também oferecer uma oportunidade para que os alunos encarem a Matemática de uma forma diferente do habitual.

É assim cada vez mais necessário diversificar formas de avaliação, desenvolvendo diferentes instrumentos de avaliação, de forma a permitir que os alunos mostrem as diferentes competências alcançadas ao longo da sua aprendizagem.

A investigação em educação revela que a avaliação formativa é um processo por excelência de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Neste sentido, desenvolveu-se uma investigação que teve como objetivo perceber quais as perspetivas de alunos e professores face à avaliação e qual a contribuição da avaliação formativa nas aprendizagens matemáticas dos alunos.

Neste contexto, em que o Programa de Matemática do Ensino Básico está já implementado nas escolas, e em que a avaliação continua a ser um processo nada fácil para os professores, ainda com um carácter essencialmente sumativo, surge como pertinente a realização desta investigação, centrada não só nas aprendizagens dos alunos mas também em todo o trabalho desenvolvido pelo professor, tomando assim a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.

. O Estudo

Questões de investigação

Apesar da investigação em educação apontar a avaliação formativa como promotora das aprendizagens dos alunos, e quando também toda a legislação identifica a

avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação, os alunos associam à avaliação um carácter essencialmente sumativo, onde os testes são os instrumentos mais valorizados no processo avaliativo (Santos & Pinto, 2003). De facto, “os professores parecem ter dificuldade em articular a avaliação formativa com a avaliação sumativa, vendo nesta a melhor forma de contribuir para o sucesso dos alunos” (Fernandes, 2007, p.592). Assim, a avaliação enquanto parte integrante de todo o processo de ensino e aprendizagem, parece ainda não ser uma realidade generalizada nas escolas.

Para que a avaliação possa melhorar as aprendizagens dos alunos é fundamental que seja encarada como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Só assim poderá tornar os alunos mais habilitados, mais autónomos, mais participativos e mais responsáveis pela sua própria aprendizagem. Não esquecendo também o papel do professor em todo este processo, a avaliação pode servir também para que os professores possam perceber o que os alunos sabem e conseguem fazer (Hadji, 1994; Black & Wiliam, 1998; NCTM, 1999)

Deste modo, este estudo enquadrado na problemática investigativa acerca da avaliação, teve como objetivo analisar as perspetivas de avaliação formativa do ponto de vista do professor e alunos nas aprendizagens em Matemática. E procura responder às seguintes questões:

- 1) Quais as perspetivas dos alunos sobre a avaliação das aprendizagens matemáticas, antes e após uma experiência de uma prática avaliativa de natureza formativa?
- 2) Quais as perspetivas do professor sobre a avaliação das aprendizagens matemáticas, antes e após uma experiência de uma prática avaliativa de natureza formativa?

A resposta a estas questões é um contributo para a melhoria das práticas avaliativas dos professores, de modo a que o professor possa reconhecer a importância do uso de novas formas de avaliação e conseqüentemente a utilização de novos instrumentos de avaliação no desempenho dos alunos. Tudo isto resultará certamente numa melhoria das aprendizagens dos alunos.

Método

Tendo como referência o problema de investigação formulado e as questões deste estudo optou-se por uma abordagem de investigação qualitativa e interpretativa, onde

uma turma do 8º ano do 3º ciclo do ensino básico de escolaridade será a unidade de análise.

Tuckman (2000), de acordo com Bogdan & Biklen (1992), afirma que a investigação qualitativa apresenta as cinco características principais:

- (1) A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados;
- (2) A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados;
- (3) A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;
- (4) Os dados são analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle;
- (5) Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “quê” (p. 508).

Estas características podem não estar igualmente presentes ao longo do estudo, no entanto determinam o tipo de investigação. Além disso, o foco da investigação qualitativa está na compreensão mais profunda dos problemas, não havendo preocupação na generalização de resultados, e é através da investigação qualitativa que se consegue obter informações acerca do ensino e aprendizagem que de outra forma não se poderia obter (Fernandes, 1991).

Neste estudo foi implementada uma proposta pedagógica no 3º período, numa turma do 8º ano de escolaridade do processo de experimentação do PMEB, no ano lectivo 2009/2010.

O PMEB indica mudanças significativas no ensino da disciplina, passando-se de um ensino expositivo para um ensino-aprendizagem exploratório, o que representa um grande desafio para o professor (Ponte, 2010). Torna-se assim necessário conceber instrumentos de avaliação que acompanhem estas mudanças. Dada a importância deste tema e as atuais alterações, esta investigação foi implementada numa turma experimental, pois assim foi possível garantir que todo o trabalho desenvolvido na sala de aula estava de acordo com as orientações curriculares do PMEB. Os alunos trabalharam em pequenos grupos, numa cadeia de tarefas produzida pela equipa dos professores experimentadores, incidindo nos tópicos Sequências e Regularidades e

Equações, e o método de ensino privilegiado foi o ensino-aprendizagem baseado na implementação de tarefas de natureza exploratória.

Perante a cadeia de tarefas apresentada e as orientações metodológicas do PMEB, foram concebidos os instrumentos de avaliação a implementar em sala de aula, por forma a avaliar os alunos neste contexto, bem como a ajudar o professor a proceder a uma recolha de dados sistemática e organizada, ao longo de cada aula. O quadro 1 apresenta os instrumentos de avaliação que foram utilizados.

Quadro 1. *Instrumentos de avaliação*

	Alunos	Professor
Grupo	Síntese da tarefa	Grelha de observação de aulas
Individual	Relatório escrito	

A escolha destes instrumentos de avaliação prende-se com o facto de serem instrumentos com um carácter essencialmente formativo ajudando não só os alunos na melhoria das suas aprendizagens, mas também o professor no conhecimento efetivo dos mesmos. Além disso, dado o elevado número de alunos por turma e a sobrecarga de trabalho por parte do professor, a construção destes instrumentos de avaliação teve como principais objetivos: (i) serem de fácil aplicação; (ii) permitirem uma vasta recolha de informação; (iii) não serem morosos na sua construção. Neste contexto, consideramos que a utilização destes instrumentos é adequada aos alunos, ao professor e à prática letiva, respondendo aos desafios do PMEB.

A planificação de todas as aulas, bem como a sua gestão, foi da inteira responsabilidade do professor titular da turma. No entanto, os novos instrumentos de avaliação foram apresentados pela investigadora e discutidos com o professor.

A síntese da tarefa consiste na elaboração de uma grelha que tem como objetivo, como o próprio nome indica, uma síntese dos conteúdos existentes em cada tarefa. No entanto, além da síntese de conteúdos, onde os alunos poderão organizar as suas ideias, existe um espaço onde poderão aliar os conteúdos teóricos a exemplos práticos. Através deste instrumento de avaliação o professor poderá também saber quais as

principais dificuldades sentidas pelos alunos, bem como as dúvidas que ainda não foram esclarecidas.

No início da cadeia de tarefas foi explicado aos alunos em que consistia este instrumento de avaliação e no final de cada tarefa os alunos, em grupo, preencheram a síntese. Na aula seguinte, o professor entregou a cada grupo a síntese da tarefa com o seu *feedback* escrito.

Em relação à observação, esta é a “fonte principal de conhecimento e de aprendizagem” (Méndez, 2002, p.113). No final de cada tarefa, o professor preencheu uma grelha de observação de aulas, no sentido de recolher informação de uma forma mais estruturada. Este instrumento permite ao professor reunir dados acerca do desempenho dos alunos, individualmente e em grupo. Além disso, é também possível registar informação acerca das capacidades transversais, um dos pontos centrais do PMEB. Através desta grelha de observação, é possível ao professor ter uma visão geral do desempenho dos alunos, podendo até readaptar estratégias dependendo da análise e reflexão que o professor poderá fazer.

Por último, no final da cadeia de tarefas, os alunos realizaram individualmente um relatório escrito orientado por um documento de apoio. Através do relatório, os alunos podem organizar e estruturar as suas aprendizagens, desenvolvendo também o raciocínio e a comunicação matemática, já que é através do relatório que aprendem a registar, por escrito, o seu pensamento, criticando os processos utilizados (Menino e Santos, 2004). Além disso, os alunos poderão também refletir sobre o estado das suas aprendizagens.

Nesta investigação a investigadora assumiu o papel de professora observadora uma vez que o estudo incidiu numa turma em que a investigadora não era a titular. Matos e Carreira (1994) apresentam diferentes papéis que o investigador pode assumir durante a investigação, entre eles o papel de observador, no qual o professor apenas se limita a registar os comportamentos e acontecimentos que vão ocorrendo.

Uma vez que se pretendeu responder a questões de natureza explicativa e que não se desejou exercer qualquer tipo de controlo sobre a situação, ou seja “o investigador não pretende modificar a situação, mas compreendê-la tal como ela é” (Ponte, 1994, p. 2), e que o produto final a obter foi de natureza descritiva e analítica, a opção metodológica desta investigação recai na realização de um estudo de caso qualitativo e analítico. Nesta situação, o caso em análise é a turma, constituída pelos seus alunos e

respetivo professor, onde se estudou as perspectivas dos mesmos em relação à avaliação das aprendizagens matemáticas, antes e após uma experiência de prática avaliativa de natureza formativa.

De forma a assegurar a obtenção de informação, utilizou-se, como técnicas de recolha de dados, a observação direta de aulas, duas entrevistas, um questionário e análise documental. A recolha de dados foi realizada durante o terceiro período do ano letivo de 2009/2010.

Os dados recolhidos foram analisados e interpretados pela investigadora, tendo em conta a opinião do professor da turma, permitindo assim obter a triangulação dos dados.

A primeira entrevista, quer aos alunos, quer ao professor, realizou-se no início do terceiro período, enquanto que a segunda entrevista foi realizada no final do terceiro período.

Ao longo do terceiro período a investigadora esteve presente nas aulas, observando as mesmas.

Principais resultados

Após a implementação dos novos instrumentos de avaliação, o professor interveniente neste estudo, o professor Miguel continua a dar especial importância a instrumentos que lhe permitam verificar se os alunos conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos.

Investigadora: E em termos gerais haverá outra forma de avaliar os alunos que valorizes mais? Porquê?

Miguel: Não digo que seja valorizar mais mas aquelas tarefas que os alunos vão entregando também são importantes, também me permite ver, permite-me refinar mais outras coisas. No fundo avalio os alunos a tentarem aplicar essas aprendizagens a outras situações. Também me permite perceber outras coisas, não digo que valorize mais, mas penso que também são importantes e que não deixei de fazer.

Permite-me ver os alunos a trabalharem naquilo que foram aprendendo. (EP2)⁷

No entanto afirma que a utilização destes instrumentos de avaliação contribuíram para a melhoria das aprendizagens dos seus alunos na medida em que possibilitaram uma melhor compreensão das tarefas por si só e no seu conjunto.

O Miguel considera que a utilização destes instrumentos de avaliação permitiram, por um lado, aos alunos perceber melhor o que estavam a aprender em determinada tarefa e, por outro lado, ajudaram-no a uma observação mais atenta e estruturada das aulas, percebendo melhor o que os alunos aprenderam e o que não aprenderam, bem como as suas dificuldades.

Quando questionado sobre se a sua participação neste estudo alterou a perspetiva que tinha em relação a uma prática de avaliação formativa, o Miguel afirma continuar com a mesma perspetiva que tinha, no entanto pensa

(...) que o que fizemos aqui vai um pouco de encontro a essa definição que eu tenho de uma avaliação reguladora das aprendizagens dos alunos, se calhar mais estruturada, mais sistematizada, mais um bocadinho por aí, sistematizar mais essa avaliação reguladora. Teve essa vantagem, foi mais por isso, a grande vantagem para mim foi eu perceber que a criação destes instrumentos facilita ao professor fazer uma avaliação desse tipo. (EP2)

Concluindo, o Miguel apresenta uma perspetiva sobre a avaliação que não se reflete totalmente nas suas práticas (Quadro 2). O tempo que é necessário despendido, o número de turmas e o número elevado de alunos por turma são as razões apontadas pelo Miguel para que tal aconteça.

⁷ Significa que os dados foram retirados da 2ª entrevista ao professor.

Quadro 2. *Perspetivas e práticas de avaliação do Miguel*

	Perspetiva de avaliação do Miguel	Práticas de avaliação do Miguel
Papel da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação centrada no professor e nos alunos - Regulação das aprendizagens dos alunos - Alteração de estratégias por forma a ajudar os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Verificação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos
Função da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Função reguladora 	<ul style="list-style-type: none"> - Função classificativa
Avaliação formativa	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação reguladora das aprendizagens dos alunos - Avaliação estruturada - Avaliação sistemática 	<ul style="list-style-type: none"> - A avaliação praticada centra-se essencialmente no produto final e não no processo de aprendizagem - Não tem por hábito dar <i>feedback</i> aos alunos - Não efetua registos de observação de aulas - A autoavaliação dos alunos é realizada apenas no final de cada período
Instrumentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Diversificação de instrumentos de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de avaliação - Trabalhos de casa - Trabalhos de grupo - Observação da aula (sem registo)
Consequências da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Mudança de estratégias com vista à melhoria dos resultados dos alunos - Regulação das aprendizagens dos alunos - Tornar os alunos mais confiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos - Resolução de exercícios repetitivos de forma a colmatar as dificuldades dos alunos observadas pelo professor

Os alunos responderam positivamente à utilização de novos instrumentos de avaliação, valorizando-os. No entanto, não deixam de estar centrados no instrumento de avaliação que continua a ser mais valorizado, o teste.

Em todos os grupos existem alunos a afirmar que o teste é o principal instrumento de avaliação, o mais importante na sua avaliação e, conseqüentemente, o mais valorizado. A avaliação como forma de classificação é um aspeto comum a todos os grupos (Quadro 3).

Quadro3. *Perspetivas de avaliação dos grupos de trabalho*

	Perspetivas de avaliação
Grupo I	- Verificação das aprendizagens - Classificativa
Grupo II	- Avaliação centrada no professor - Verificação das aprendizagens - Classificativa
Grupo III	- Verificação das aprendizagens - Classificativa
Grupo IV	- Avaliação centrada no professor e nos alunos - A avaliação possibilita momentos de aprendizagem - Classificativa
Grupo V	- Avaliação centrada no professor - Classificativa
Grupo VI	- Verificação das aprendizagens - Classificativa

Foram sobretudo os alunos com uma visão mais “tradicionalista” da avaliação os que pensam que a avaliação apenas serve para verificar os conhecimentos adquiridos, que demonstraram maior resistência às propostas de avaliação. São alunos que na sua maioria conseguem alcançar bons resultados com este tipo de avaliação. Para estes alunos a avaliação não constitui qualquer momento de aprendizagem, estando claramente associada à classificação.

Por outro lado, os alunos que possuem uma visão ligeiramente diferente da avaliação, onde esta pode possibilitar momentos de aprendizagem, tiveram uma reação diferente aos instrumentos de avaliação propostos, facto que lhes permitiu melhorar as suas aprendizagens. Além disso, na generalidade, são alunos com resultados menos bons na disciplina de Matemática. Pode, assim, afirmar-se que a perspetiva dos alunos sobre a avaliação parece influenciar o modo como encaram os diversos instrumentos de avaliação.

Em suma, relativamente aos instrumentos de avaliação utilizados, a síntese das tarefas e o relatório final, os alunos deram maior importância às sínteses, divergindo do estudo realizado por Nunes (2004). Apenas os alunos de dois dos grupos não sentiram evolução nas suas aprendizagens, afirmando que as sínteses apenas lhes permitiram refletir sobre o trabalho realizado. São precisamente estes os alunos com uma visão mais "tradicionalista" da avaliação. Pelo contrário, para os restantes alunos, as sínteses das tarefas permitiram-lhes melhorar as suas aprendizagens, sintetizando e clarificando as suas ideias, já que a comunicação escrita poderá "ajudar os alunos a consolidar o seu pensamento, uma vez que os obriga a refletir sobre o seu trabalho e a clarificar as suas ideias acerca das noções desenvolvidas na aula" (NCTM, 2007, p.67). Quanto ao relatório final, os alunos não lhe atribuíram muita importância, afirmando não contribuir para a melhoria das suas aprendizagens. O facto de apenas ter sido aplicado uma vez não permitiu aos alunos familiarizarem-se com este instrumento nem melhorarem as suas produções. No entanto, alguns alunos salientam o facto de o relatório permitir um balanço de toda a matéria já lecionada, constituindo uma "síntese das sínteses". Além disso, permite também ao professor ter uma visão global de todo o trabalho.

Conclusões

Uma vez que a condução de todo o processo avaliativo é da responsabilidade do professor, e que o modo como os professores encaram o papel da avaliação tem tanta ou mais importância quanto os instrumentos de avaliação que utilizam (Ponte & Serrazina, 2004), começemos então por analisar as perspetivas do professor envolvido neste estudo, em relação a uma prática de avaliação formativa.

O Miguel pertence ao quadro da escola onde leciona há bastante tempo, pelo que está perfeitamente inserido na comunidade educativa. Na sua escola, está bem patente nos critérios de avaliação que o instrumento de avaliação privilegiado é sem dúvida o teste escrito. Um estudo realizado por Alaiz, Gonçalves & Barbosa (1997), citado em Pacheco (2002), indica que os critérios de avaliação definidos pelas escolas referem-se maioritariamente à avaliação sumativa, embora exista sempre referência significativa à avaliação formativa. A avaliação torna-se, assim, numa ação com orientações precisas

(Idem, 2002). O estabelecimento destas orientações é imprescindível, no entanto não se pode esquecer que deverão estar de acordo com o currículo.

O Miguel sente-se confortável com a avaliação praticada, estando de acordo com os critérios definidos pela escola e pelo grupo de Matemática. É um professor dito “tradicional” nas suas práticas avaliativas, uma vez que a avaliação que faz dos seus alunos é baseada essencialmente nas fichas de avaliação, nas pequenas fichas de trabalho que são enviadas para trabalho de casa todas as semanas e, por vezes, em alguns trabalhos de grupo. Claramente que o Miguel está centrado numa avaliação das aprendizagens em oposição a uma avaliação para as aprendizagens, pois para ele a ênfase está nos conhecimentos dos alunos, ou seja na verificação daquilo que os alunos sabem fazer.

No entanto, este professor tem bem presente o papel formativo e regulador da avaliação. Para ele a avaliação deve ter como principal papel regular as aprendizagens dos alunos e deve ser a mais diversificada possível. Estamos, assim, perante o facto de que a perspectiva que o professor possui da avaliação não é consistente com as suas práticas, apresentando perspectivas mais inovadoras que as suas próprias práticas (Ferreira, 2007). Tal facto deve-se à dificuldade que o professor sente em criar e implementar novos instrumentos de avaliação, bem como ao número de turmas e ao número elevado de alunos por cada turma. O fator tempo e as diretrizes da escola parecem ser os grandes responsáveis pela dificuldade da implementação de uma avaliação de carácter essencialmente formativo.

A avaliação implementada por Miguel acaba por ser praticada de forma isolada, já que não costuma partilhar com os colegas de grupo ou com outros colegas a forma como leva a cabo a avaliação dos seus alunos e, sobretudo, na formação dos professores experimentadores o único instrumento discutido é o teste de avaliação. Assim, os professores “parecem estar um pouco entregues a si próprios numa questão que tem uma grande relevância pedagógica, didáctica e educativa, mas também uma grande relevância social” (Fernandes, 2005).

A experiência de Miguel como professor experimentador permitiu diversificar as tarefas que propõe aos seus alunos. Tudo leva a crer que as orientações do PMEB podem servir de alavanca para a alteração das práticas letivas dos professores e conseqüentemente a sua forma de avaliar. O PMEB constitui, assim, uma oportunidade de mudança nas práticas de ensino e aprendizagem, tendo como consequência a melhoria das aprendizagens matemáticas dos alunos (Ponte & Serrazina, 2009).

Apesar do que já foi exposto, as perspetivas do Miguel sobre a avaliação formativa vão ao encontro das orientações curriculares e aos resultados da investigação, porém é-lhe bastante difícil passar da teoria à prática. Além disso, as suas perspetivas parecem exercer um papel importante na forma como promove a avaliação, pois acima de tudo existe uma preocupação da sua parte na forma como a implementa.

A visão dos alunos sobre a avaliação está fortemente associada às classificações. O teste continua a ser o principal instrumento de avaliação e consequentemente o mais valorizado, sendo o que tem maior peso na apreciação do professor no final do período (Varandas, 2000). No entanto, consideram haver outros elementos de avaliação, como a participação, o comportamento, a assiduidade e a pontualidade. Os alunos continuam a considerar que a avaliação está centrada no professor, servindo essencialmente para o professor perceber o que os alunos sabem e quais as suas dificuldades, indo ao encontro dos resultados obtidos por Silva (2004).

No entanto, e apesar de os alunos continuarem a valorizar o teste escrito, a maioria assumiu que os instrumentos de avaliação utilizados foram importantes pelo facto de permitirem, de uma maneira geral, melhorar as suas aprendizagens. Destacam o *feedback* que o professor foi dando ao longo das sínteses como promotor das suas aprendizagens, contribuindo para que não voltassem a cometer os mesmos erros e ultrapassassem as suas dificuldades, à semelhança dos resultados obtidos por Nunes (2004) e Dias (2008). Assim, de acordo com Black & Wiliam (1998), Nunes (2004), Fernandes (2005), Dias (2008), Santos, (2008), a utilização do *feedback* permite uma melhoria significativa nas aprendizagens dos alunos.

Em suma, os alunos, apesar de afirmarem que uma avaliação de carácter formativo permite uma melhoria das suas aprendizagens, continuam a associar a avaliação à necessidade de estudar e às classificações (Santos & Pinto, 2003). Os alunos continuam preocupados com os resultados finais e não com a evolução e a importância das suas aprendizagens.

Concluindo, verificou-se que praticamente nenhum dos alunos alterou, de forma significativa, as suas perspetivas sobre a avaliação. Tal facto pode dever-se a essencialmente a três aspetos: (1) à influência da escola, uma vez que a própria instituição tem uma perspetiva de avaliação muito tradicional, dando ênfase essencialmente à vertente sumativa da avaliação, facto que está presente nos critérios de avaliação; (2) à visão do professor, pois os alunos valorizam a avaliação que o professor mais valoriza, sendo claramente influenciados pelas perspetivas do professor. A valorização dos modos de avaliação parece estar assim fortemente influenciada por

aquilo que os professores valorizam (Varandas, 2000); e (3) ao pouco tempo em que este estudo decorreu, não permitindo uma continuidade do trabalho desenvolvido.

Referências bibliográficas

- Almiro, J., & Nunes, C. (2009). Os desafios da Gestão Curricular com o Novo Programa do Ensino Básico, *Educação e Matemática*, 105, 67-72.
- Black, P., & William, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Retirado de www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm em 20 de Maio de 2009.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canavarro, A.P., Tudella, C., & Pires, M. (2009). Um novo programa de Matemática para o Ensino Básico. *Educação e Matemática*, 105, 1-1.
- Dias, C., & Santos, L. (2009) *Portefólio reflexivo de Matemática*. Retirado de http://area.fc.ul.pt/en/artigos%20publicados%20nacionais/Dias_C_&_Santos_Lpdf.pdf em 8 de Dezembro de 2010.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf> em 30 de Janeiro de 2011.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33,(3), 581-600.
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora
- Matos, J. F., & Carreira, S. P. (1994). Estudos de caso em Educação Matemática – Problemas actuais. *Quadrante*, 3(1), 19-53.
- Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Asa Editores.
- Menino, H., & Santos, L. (2004). Instrumentos de avaliação das aprendizagens em matemática: O uso do relatório escrito, do teste em duas fases e do portefólio no 2º ciclo do ensino básico. *Actas do XV SIEM (Seminário de Investigação em Educação Matemática)* (pp. 271-291). Lisboa: APM.

- Morgan, C. (2008). Avaliação formativa: apoio ou regulação dos alunos e dos professores. Em L. Menezes, L. Santos, & H. Gomes (Org), *Avaliação em Matemática. Problemas e desafios* (pp. 101-116). Lisboa:FCT.
- NCTM (1999). *Normas para a avaliação em Matemática escolas*. Lisboa: APM.
- NCTM (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: APM.
- Nunes, C. (2004). *A avaliação como regulação do processo de ensino-aprendizagem da Matemática*. Lisboa: APM.
- Pacheco, J. (2002). Critérios de avaliação na escola. Em Ministério da Educação (Ed.), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas* (pp. 53 – 64). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Retirado de [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf) em 2 de Julho de 2009.
- Ponte, J. P., & Serrazina, L. (2004). Práticas profissionais dos professores de Matemática. *Quadrante*, 13(2), p. 51-74.
- Ponte, J.P. (2010). *O Novo programa de Matemática como oportunidade de mudança para os professores do Ensino Básico*. Retirado de <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/L7%20-%20Ponte.pdf> em 2 de Dezembro de 2010.
- Santos, L., & Pinto, J. (2003). O que pensam os alunos sobre a avaliação? *Educação e Matemática*, 74, 2-85.
- Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F., Varandas, J., Moreirinha, O., Dias, P., Dias, S. & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, N. (2004). *Perspectivas de avaliação na disciplina de Matemática, de alunos do 2º e do 3º Ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho
- Varandas, J. (2000). *Avaliação de investigações matemáticas: uma experiência*. Lisboa: APM.

O papel das representações na resolução de problemas de Matemática: um estudo no 1.º ano de escolaridade

Maria Elisa Pinto - AE nº 3 de Évora
elisacalado@hotmail.com

Ana Paula Canavarro - Universidade de Évora
apc@uevora.pt

Pretende-se investigar o papel que as representações, construídas por alunos do 1.º ano, desempenham na resolução de problemas de Matemática, a qual constitui uma atividade fundamental na aprendizagem da Matemática no 1.º Ciclo.

A metodologia de investigação segue uma abordagem interpretativa tomando por *design* o estudo de caso. Trata-se simultaneamente de uma investigação sobre a própria prática, correspondendo os quatro estudos de caso a quatro alunos da turma de 1.º ano da investigadora.

As representações icónicas e as simbólicas são apontadas como as representações usadas preferencialmente pelos alunos, embora com funções distintas. Os elementos simbólicos apoiam-se frequentemente em elementos icónicos, sendo estes últimos que ajudam a descompactar o problema. Nas representações icónicas enfatiza-se o papel do diagrama.

As representações construídas pelos alunos são fundamentais para a correta interpretação e resolução dos problemas, não dependem exclusivamente do tipo de estratégia(s) desenvolvida(s), parecendo estar diretamente relacionadas com as características da tarefa proposta.

Palavras-chave: resolução de problemas de Matemática; representações matemáticas; estratégias de resolução de problemas; ensino e aprendizagem da Matemática no 1.º Ciclo.

Introdução

Contextualização curricular

A Matemática constitui uma área do saber presente em todos os currículos escolares um pouco por todo o mundo e presente ao longo de todos os anos da escolaridade obrigatória.

Nas últimas décadas, verificou-se uma progressiva valorização do papel da resolução de problemas no ensino e aprendizagem da Matemática ao nível das orientações curriculares, emanadas tanto por organismos internacionais (NCTM, 1991; NCTM, 1994; NCTM, 2007), como nacionais (APM, 1988; ME/DEB, 2001; ME/DEB, 2004; ME/DGEBS, 1990; Ponte, Serrazina, Guimarães, Breda, Guimarães, Sousa, Menezes, Martins, & Oliveira, 2007).

Esta valorização da resolução de problemas surge desde os primeiros anos de escolaridade, que se revelam essenciais na iniciação e desenvolvimento de capacidades fundamentais, incluindo também raciocinar, comunicar e representar matematicamente, e estabelecer conexões (NCMT, 2007).

Em Portugal, no *Programa de Matemática do Ensino Básico* (Ponte et al., 2007) a resolução de problemas surge como capacidade transversal a toda a aprendizagem da Matemática, desenvolvida num espaço próprio e que deve funcionar como ponto de partida para o estudo de conceitos e ideias matemáticas, bem como suporte para o seu desenvolvimento e aplicação.

Neste documento, as representações no ensino e aprendizagem da Matemática surgem de forma muito precisa e estruturada, realçando-se a necessidade dos alunos conhecerem e compreenderem diferentes tipos de representações, bem como a capacidade de as utilizarem em diversas situações e de saber qual a representação mais adequada para cada uma.

Problemas e sua resolução

O conceito de problema matemático, as suas estratégias de resolução e o papel das representações matemáticas nesse processo, têm sido alvo de atenção da investigação.

Polya, o defensor pioneiro da resolução de problemas na sala de aula, em 1945 definia problema da seguinte forma: "Ter um problema significa procurar conscienciosamente alguma ação apropriada para atingir um objetivo claramente definido, mas não imediatamente atingível" (Vale & Pimentel, 2004, p. 13). APM (1988) acrescenta um pouco mais, afirmando que um problema deve despertar sempre a curiosidade do aluno a quem é colocado, devendo a solução estar dentro das suas capacidades, exigindo simultaneamente trabalho, reflexão e imaginação na procura de uma estratégia apropriada para a sua resolução. Outros autores referem que os bons problemas integram uma variedade de temas, envolvem matemática significativa, proporcionam aos alunos a oportunidade de consolidar e ampliar os seus conhecimentos e estimulam a aprendizagem da Matemática (NCTM, 2007).

Também a resolução de problemas tem sido perspectivada de diversas formas nos últimos vinte anos: como contexto, como capacidade ou como arte (Stanic & Kilpatrick, 1989); como uma meta, como um processo ou como uma habilidade básica (Diniz, 2001) e ainda como um processo, como uma finalidade ou como um método de ensino (Vale & Pimentel, 2004). Ao resolver problemas, o aluno, além de aprender Matemática, desenvolve modos de pensar e capacidades básicas como verbalizar, ler, interpretar e produzir textos em Matemática. Adquire ainda uma maior autoconfiança nas suas capacidades e autonomia para investigar e resolver problemas (Diniz, 2001). A resolução de problemas deverá estar integrada no contexto do conteúdo curricular matemático, para que os alunos possam reconhecer a utilidade das estratégias utilizadas. Para que a resolução de problemas confirme ou não a aquisição e compreensão dos conteúdos matemático, é fundamental que o professor solicite ao aluno reflexão, explicação e justificação para as suas respostas (NCTM, 2007).

Da autoria de Polya (1945), *How To Solve It – A new Aspect of Mathematical Method* pretende ensinar um método geral de resolução de problemas. Polya distingue quatro fases no processo de resolução de problemas: i) compreensão do problema; ii) estabelecimento de um plano - nesta fase sugere-se o uso de algumas heurísticas; iii) execução do plano e iv) verificação da solução. Surgiram outros modelos sobre o processo de resolução de problemas, inspirados em Polya, dos quais se destaca um modelo apresentado por Lester, em 1980, e que possui "uma perspetiva inovadora a nível da análise dos processos mentais envolvidos na área da resolução de Matemática" (Borrvalho, 1990, pp. 79-81). Este é um modelo formado por seis fases: (i) Consciencialização; (ii) Compreensão; (iii) Análise do(s) objetivo(s); (iv)

Desenvolvimento do plano; (v) Implementação do plano e (vi) Avaliação dos procedimentos e da solução.

No que diz respeito às estratégias de resolução de problemas, estas constituem abordagens que podem ser utilizadas em diversos problemas. Um mesmo problema pode ser solucionado por várias estratégias, sendo umas mais vantajosas que outras (Ponte & Serrazina, 2000). Para Cavalcanti (2001), incentivar os alunos a procurar diferentes resoluções, propicia a que seja possível ao professor observar e acompanhar a forma como os alunos pensam e registam as diferentes formas de resolução. Investigações recentes apresentam como estratégias de resolução de problemas as seguintes (Vale & Pimentel, 2004): i) descobrir um padrão/descobrir uma regra ou lei de formação; ii) fazer tentativas/fazer conjeturas; iii) trabalhar do fim para o princípio; iv) usar dedução lógica/fazer eliminação; v) reduzir a um problema mais simples/decomposição/simplificação; vi) fazer uma simulação, uma experimentação ou uma dramatização; vii) fazer um desenho, diagrama, gráfico ou esquema e viii) fazer uma lista organizada ou fazer uma tabela.

Existem diversas tipologias de problemas. Vale e Pimentel (2004) propõem uma tipologia, apresentada por Charles e Lester em 1986, constituída por cinco tipos de problemas (Vale & Pimentel, 2004, pp. 18-19): a) problemas de um passo; b) problemas de dois ou mais passos; c) problemas de processo; d) problemas de aplicação e e) problemas tipo puzzle. A investigação, no âmbito da resolução de problemas, aponta para a utilização de problemas que apelem ao uso de estratégias diversificadas. Os problemas de processo são os que apresentam mais potencialidades a esse nível uma vez que "São os que só podem ser resolvidos através da utilização de uma ou mais estratégias de resolução. São os que não utilizam processos mecanizados ou estandardizados" (Vale & Pimentel, 2004, pp. 18-19).

Representações matemáticas

Uma representação é uma configuração que pode representar uma outra coisa de alguma forma; dito de outro modo, é uma configuração que poderá, por exemplo, agir em lugar de, ser interpretada como, conetar-se, corresponder a, denotar, retratar, encarnar, codificar, evocar, rotular, ligar, significar, produzir, referir-se, assemelhar, servir como uma metáfora para, substituir, sugerir, ou simbolizar o elemento representado (Goldin, 2002). Num sentido mais restrito, e no domínio da educação

matemática, as representações constituem ferramentas privilegiadas para organizar, registrar e comunicar ideias matemáticas (NCTM, 2007), não são produtos estáticos e captam o processo de construção de um conceito ou de uma relação matemática (Woleck, 2001). Uma representação matemática não pode ser compreendida ou interpretada isoladamente. Esta apenas faz sentido quando parte integrante de um sistema mais abrangente, estruturado, no qual diferentes representações estão relacionadas (Goldin & Shteingold, 2001). A forma como os alunos representam as ideias matemáticas está intimamente ligada com a forma como os alunos as compreendem e utilizam (Ponte & Serrazina, 2000).

As representações da criança são geralmente "representações idiossincráticas, espontâneas e imediatas, mais ou menos diferenciadas social e culturalmente, que têm mais a ver com o conhecimento do quotidiano do que com o conhecimento científico" (Santos, 1991, p. 21).

As representações idiossincráticas construídas pelos alunos na resolução de problemas podem ajudá-los tanto na compreensão como na própria resolução do problema, constituindo ainda uma forma de registo do método de resolução que pode ainda possibilitar um meio de o descrever a outras pessoas. Através destas representações iniciais os professores terão mais facilmente acesso à forma como o aluno interpretou e raciocinou durante a resolução da tarefa proposta (NCTM, 2007).

Jerome Bruner, um investigador clássico neste domínio, afirma existirem três tipos distintos de representações: representações ativas, representações icónicas e representações simbólicas (Bruner, 1999). Estes três sistemas de representação operam durante o desenvolvimento da inteligência humana e a interação entre os diferentes sistemas é crucial para o desenvolvimento de cada pessoa. O desenvolvimento não implica uma sequência de etapas, mas sim um domínio progressivo destas três formas de representação.

Neste estudo, atendendo ao nível etário dos alunos, foram abordadas mais pormenorizadamente três tipos de representações icónicas: o desenho, os símbolos não convencionais (representativos do real) e o diagrama.

No desenho a criança encontra um valioso recurso para comunicar e expressar os seus sentimentos, vontades e ideias. No contexto das representações matemáticas, para Smole e Diniz (2001), o desenho serve como recurso de interpretação do problema e como registo da estratégia de solução. Cavalcanti (2001) salienta a ideia de que o

desenho pode ser usado de três maneiras diferentes na resolução de problemas: a) para representar aspectos da situação apresentada no texto sem expressar relações que identifiquem as transformações numéricas. b) para representar a resolução completa do problema utilizando apenas o desenho e c) o aluno mistura desenhos e símbolos matemáticos.

Os símbolos não convencionais são representações idiossincráticas (Santos, 1991) que são utilizados pelas crianças para representar elementos do real, surgindo sob a forma de traços verticais, traços horizontais, círculos, entre outros. Enquanto que no desenho o aluno apresenta pormenores e detalhes tal como os vê na realidade, no símbolo não convencional representa alguém ou alguma coisa mas despida de pormenores.

Um diagrama é uma representação visual que apresenta informações num formato espacial (Diezmann & English, 2001) e a sua elaboração constitui uma heurística importante para a resolução de problemas (Wong, 2004). Os diagramas podem ser encarados como representações da estrutura dos problemas e podem transformar-se em verdadeiras ferramentas de apoio ao pensamento matemático. A capacidade de desenvolver inferências corretas a partir de um diagrama é aquilo que caracteriza em primeiro lugar a importância do raciocínio a partir deste tipo de representação. Diezmann e English (2001) reportam-se a estudos publicados em 1999 por Novick, Hurley e Francis para identificar quatro tipos de diagramas que representam relações específicas entre os dados de um problema: diagramas em rede (*networks*), matrizes (*matrices*), diagramas de hierarquias (*hierarchies*) e diagramas parte-todo (*part-whole diagrams*).

A utilização de símbolos matemáticos deverá ser posterior a outras formas de comunicação de ideias matemáticas. Assim, será mais fácil para os alunos relacionar a sua linguagem quotidiana com a linguagem e símbolos matemáticos de forma significativa (NCTM, 2007). Para Cavalcanti (2001), os alunos deverão ter acesso à linguagem matemática de forma gradual e equilibrada, a qual deve ser desenvolvida por “aproximações sucessivas”. A linguagem escrita da Matemática aprende-se através do seu uso e, à medida que os alunos têm oportunidade de utilizar as representações que consideram válidas e de as confrontar com representações mais convencionais, descobrem as funções e as potencialidades de uma forma mais convencional de resolver problemas.

Metodologia

Objectivo e questões do estudo

A presente investigação pretende investigar o papel que as representações, elaboradas por alunos do 1.º ano de escolaridade, desempenham na resolução de problemas de Matemática.

Desta forma, este estudo procurará responder às seguintes questões:

- a) Que representações preferenciais utilizam os alunos para resolver problemas?
- b) De que forma é que as diferentes representações são influenciadas pelas estratégias de resolução de problemas utilizadas pelos alunos?
- c) Que papel têm os diferentes tipos de representação na resolução dos problemas?

Opções fundamentais e design

Esta investigação foi desenvolvida numa perspetiva interpretativa. O estudo desenvolvido teve como ponto de partida a prática pedagógica da primeira autora e desenvolveu-se no seu contexto profissional, tratando-se assim de uma investigação sobre a própria prática (Ponte, 2002) em que se concretiza uma experiência de ensino. Optou-se pela modalidade de estudo de caso analítico por ser adequado às características dos resultados finais que se pretendiam obter nesta investigação.

Os quatro casos elaborados correspondem a quatro alunos e foram selecionados tendo em conta os critérios: a) o tipo de representações construídas no decorrer da resolução dos problemas iniciais e b) características pessoais, como autonomia e capacidade de realização completa dos trabalhos.

Os alunos são designados por Ema, André, Mariana e José, nomes fictícios.

O contexto da investigação

A presente investigação decorreu na escola sede de um Agrupamento de Escolas situada numa cidade do Alto Alentejo, numa turma do 1.º ano de escolaridade,

composta por vinte alunos, dez do sexo feminino e dez do sexo masculino, na qual a primeira autora assumiu, em simultâneo, os papéis de professora e de investigadora.

A investigação desenvolveu-se em duas fases que corporizaram a experiência de ensino. Durante a primeira fase (1.º período de 2007/2008) foi desenvolvida uma primeira abordagem aos problemas, com a proposta de seis problemas iniciais aos alunos, e selecionados os quatro alunos que constituíram os quatro estudos de caso.

Ao selecionar os problemas iniciais, procurou-se que os mesmos fossem problemas de processo, que podem ser resolvidos por uma ou mais estratégias e potenciam o recurso a diferentes tipos de representações. Os problemas exigiam raciocínios matemáticos de cariz diversificado, o que permitia observar o desempenho dos alunos em situações diferentes.

A segunda fase desenrolou-se durante os 2.º e 3.º períodos do mesmo ano letivo, com a recolha sistemática dos dados e a respetiva análise. Foram propostos à turma, com uma periodicidade semanal, um conjunto de dez problemas também de processo, que constituíram a base deste estudo.

Uma vez que se tratava de um 1.º ano, todos os problemas foram lidos para os alunos, à medida que estes acompanhavam a leitura através da folha de registo previamente distribuída, encabeçada pelo problema proposto (Problema A, B, ..., J) (Exemplo de problema em Anexo).

A recolha de dados

A recolha de dados teve lugar entre setembro de 2007 e junho de 2008, e foi realizada pela primeira autora. Foram recolhidos dados variados, numerosos e oriundos de diversas fontes o que possibilita a triangulação de informação (Yin, 1993).

Como técnicas de recolha de dados, utilizou-se a observação, a análise de documentos, os diários, os registos áudio/vídeo das explicações dos alunos sobre as representações e estratégias usadas nos diferentes problemas propostos.

A análise dos dados

A análise de dados desenrolou-se em duas fases. Tratou-se de um processo essencialmente interpretativo, tendo como base as questões da investigação, a revisão de literatura realizada e os dados recolhidos.

Numa primeira fase foi feita a análise dos dados recolhidos a partir da observação em sala de aula e das representações construídas nos problemas iniciais que permitiram selecionar os quatro estudos de caso. Após a recolha de todas informações, teve lugar a segunda fase na qual a análise de dados se desenvolveu de um modo mais aprofundado.

As informações recolhidas através das diferentes fontes, previamente guardadas e organizadas em suporte digital, foram submetidas a diversas leituras e análises de complexidade e profundidade crescentes de forma a construir cada caso específico de cada aluno.

Com base no referencial teórico, foram definidas *a priori* algumas categorias de análise principais. No entanto, essas categorias foram sujeitas a um processo de adequação e refinação no decorrer da análise dos diferentes dados recolhidos e da construção dos casos em estudo.

Na definição das categorias definitivas de análise consideraram-se três grandes domínios:

1. Estratégias de resolução de problemas – definiram-se oito categorias inspiradas em Vale e Pimentel (2004).
2. Tipos de representação utilizadas – estabeleceram-se três grandes categorias inspiradas em Bruner (1989; 1999), subdivididas em subcategorias, adaptadas de diversas fontes (Bruner, 1989, 1999, 2000; Diezmann & English, 2001; Ponte & Serrazina, 2000; Santos, 1991; Wong, 2004).
3. O papel das representações na resolução de problemas – definiram-se sete categorias sintetizadas a partir do quadro teórico (Cavalcanti, 2001; Diezmann & English, 2001; NCTM, 2007; Ponte et al., 2007; Smole & Diniz, 2001; Woleck, 2001).

Com base nas categorias de análise referidas, desenvolveu-se uma análise que resume e caracteriza as representações e as estratégias utilizadas por cada aluno.

Análise transversal dos casos

Após a elaboração de cada caso, desenvolveu-se uma sua análise cruzada transversal tendo em conta as questões do estudo e com o objetivo de encontrar similitudes e diferenças.

Essa análise possibilita uma visão global dos principais resultados do estudo (quadro 1).

Quadro 1 - Representações/Estratégias utilizadas pelos quatro alunos

		Representações								
		Ativas	Icónicas			Simbólicas				
Estratégias de resolução de problemas	Fazer tentativas, conjeturas		A	B	C	A	B	C		
					<i>Ema</i>			<i>Ema</i>		
			D	E	F	D	E	F		
			<i>Ema</i>	<i>Ema</i>	<i>André</i>	<i>Ema</i>	<i>José</i>	<i>André</i>		
				<i>André</i>						
			<i>Mariana</i>							
			<i>José</i>							
		G	H	I	G	H	I			
		<i>André</i>	<i>José</i>	<i>André</i>	<i>André</i>	<i>Ema</i>	<i>Ema</i>			
		<i>José</i>			<i>José</i>	<i>André</i>	<i>André</i>			
		<i>Mariana</i>			<i>Mariana</i>	<i>Mariana</i>				
		<i>José</i>			<i>José</i>	<i>José</i>				
		J	J			J	J			
	Usar dedução lógica; fazer eliminação		A	B	C	A	B	C		
		D	E	F	D	E	F			
			<i>Ema</i>							
		G	H	I	G	H	I			
		J	J			J	J			
			<i>André</i>				<i>André</i>			

		Representações								
		Ativas			Icônicas			Simbólicas		
					<i>José</i>			<i>José</i>		
Fazer uma simulação, experimentação ou dramatização	A	B	C							
	D	E	F							
	G	H	I							
	<i>Ema Mariana</i>									
Fazer um desenho, diagrama ou esquema				A	B	C	A	B	C	
				<i>Ema</i>	<i>Ema</i>	<i>Ema</i>	<i>Ema</i>	<i>Mariana</i>	<i>Ema</i>	
				<i>André</i>	<i>André</i>	<i>André</i>	<i>André</i>	<i>José</i>	<i>André</i>	
				<i>Mariana</i>	<i>Mariana</i>	<i>Mariana</i>	<i>Mariana</i>		<i>Mariana</i>	
				<i>José</i>	<i>José</i>	<i>José</i>	<i>José</i>		<i>José</i>	
Fazer uma listagem de algumas/todas as possibilidades				A	B	C	A	B	C	
					<i>Ema</i>			<i>Mariana</i>		
					<i>André</i>			<i>José</i>		
					<i>Mariana</i>					
				<i>José</i>						

		Representações						
		Ativas	Icónicas			Simbólicas		
			D	E	F	D	E	F
						Mariana		
		G	H	I	G	H	I	
			José	André		Ema	Ema	
						André	André	
						Mariana	Mariana	
						José	José	
		J				J		

Das oito categorias de *Estratégias de resolução de problemas* consideradas no âmbito da investigação, apenas surgem no quadro cinco estratégias, uma vez que foram estas as que se revelaram no decorrer da resolução dos problemas pelos alunos.

Ao fazer o cruzamento entre o tipo de estratégia e o tipo de representação utilizado, surgem na tabela os dez problemas propostos, bem como os alunos que optaram por essa estratégia/representação.

Da análise do quadro 1, constata-se que a estratégia mais utilizada pelos quatro alunos no âmbito da resolução dos dez problemas propostos foi a estratégia *Fazer um desenho, diagrama ou esquema*.

Numa perspetiva horizontal, verifica-se que esta categoria das estratégias se encontra associada tanto às representações do tipo icónico, como às representações simbólicas, pelos quatro alunos. Apenas em três dos problemas propostos esta estratégia não foi utilizada por nenhum dos alunos.

Numa abordagem vertical, e observando as representações do tipo icónico, observa-se que em cinco dos problemas propostos os quatro alunos utilizaram elementos icónicos para resolver os problemas em questão, recorrendo à estratégia *Fazer um desenho, diagrama ou esquema*, enquanto que em outros dois problemas, três dos alunos revelaram a mesma opção.

Quanto às representações simbólicas, verifica-se que em três problemas, os quatro alunos recorreram aos elementos do tipo simbólico para resolver os problemas referidos através da estratégia *Fazer um desenho, diagrama ou esquema*, enquanto que nos restantes problemas propostos apenas alguns dos alunos apresentaram a mesma escolha.

A segunda estratégia mais utilizada pelos alunos na resolução dos problemas foi a estratégia *Fazer tentativas, conjeturas*.

Tendo por base o quadro 1, e a partir de uma leitura horizontal, constata-se que esta estratégia, tal como a referida anteriormente, também se encontra associada a dois tipos de representações: icónico e simbólico. Apenas em três dos problemas propostos esta estratégia não foi utilizada por nenhum dos alunos.

Realizando agora uma leitura numa perspetiva diferente, verifica-se que, no que diz respeito às representações icónicas, estas foram utilizadas conjuntamente com a estratégia *Fazer tentativas, conjeturas* nos problemas C, D, E, F, G, H e I. No problema E, os quatro alunos deste estudo revelaram esta opção, enquanto que nos restantes problemas referidos nem todos os alunos seguiram o mesmo caminho.

Relativamente às representações simbólicas, estas foram utilizadas simultaneamente com a estratégia *Fazer tentativas, conjeturas* nos problemas C, D, E, F, G, H e I. No problema H e I, os quatro alunos deste estudo revelaram esta associação, enquanto que nos restantes problemas referidos nem todos os alunos apresentaram a mesma opção.

A terceira estratégia mais utilizada pelos alunos desta investigação foi a estratégia *Fazer uma listagem de algumas/todas as possibilidades*.

A partir da leitura do quadro 1, verifica-se que em três dos problemas propostos (B, H e I) tanto as representações icónicas como as representações simbólicas foram utilizadas recorrendo à estratégia *Fazer uma listagem de algumas/todas as possibilidades*. No problema D, esta estratégia foi utilizada apenas em conjunto com as representações simbólicas.

No que concerne à utilização das representações icónicas através desta estratégia, todos os alunos as utilizaram no problema B, enquanto que nos problemas H e I, está presente apenas para um dos alunos.

Ainda relativamente a esta estratégia, e no que diz respeito às representações simbólicas, verifica-se que os quatro alunos recorreram a elementos simbólicos para

resolver os problemas H e I. Nos problemas B e D, estão dois alunos e um aluno, respetivamente, que realizaram esta opção.

A estratégia *Usar dedução lógica; fazer eliminação* foi utilizada em dois dos problemas, E e J, associada a elementos icónicos. Dois dos alunos deste estudo recorreram a esta estratégia mas utilizando representações de natureza simbólica num dos problemas propostos (J).

Por fim, uma quinta estratégia utilizada pelos alunos foi a estratégia *Fazer uma simulação, experimentação ou dramatização* a qual foi utilizada conjuntamente com as representações ativas no problema G, por dois dos alunos deste estudo.

Conclusões

Que representações preferenciais utilizam os alunos para resolver problemas?

No que diz respeito ao tipo de representações utilizadas pelos quatro alunos na resolução dos problemas propostos, as preferenciais são as do tipo icónico e as do tipo simbólico. No entanto, estes dois tipos de representações não foram utilizados pelos quatro alunos nem da mesma forma, nem com a mesma função, nem no mesmo contexto.

Ema recorreu sobretudo a representações do tipo icónico para resolver os problemas propostos, embora tenha utilizado materiais manipulativos para resolver um dos problemas propostos, revelando neste caso o recurso a representações ativas. Dentro das representações icónicas, Ema revelou ainda uma tentativa para criar diagramas, para organizar o raciocínio e estruturar a informação presente no problema, tendo apresentado alguns no decorrer do trabalho apresentado.

Relativamente a esta aluna, as representações simbólicas têm também a sua presença porém o seu papel é manifestamente diferente do papel das representações citadas atrás no que diz respeito ao processo de resolução. As representações simbólicas são sobretudo utilizadas para representar e comunicar ou a solução encontrada ou um determinado número de elementos do problema em questão. Apenas em dois dos problemas resolvidos a aluna recorreu apenas a representações simbólicas.

O André utilizou sobretudo representações do tipo simbólico para resolver os problemas propostos. Embora um importante elemento icónico, o diagrama, esteja presente em quase todas as resoluções, o seu papel é o de descompactar a estrutura do problema, servindo de precioso apoio aos raciocínios matemáticos que conduzem à solução correta. No entanto, pelo que se pode observar no trabalho deste aluno, os elementos constituintes desses diagramas são sobretudo de cariz simbólico.

A Mariana, embora recorra com frequência às representações simbólicas, as representações icónicas parecem desempenhar um importante papel para resolver os problemas. Também as representações ativas desempenharam um importante papel uma vez que permitiram a Mariana resolver um dos problemas, que de outro modo não teria conseguido resolver.

No caso do José, embora as representações icónicas (desenho e diagrama) estejam presentes na maioria das representações apresentadas e tenham funcionado como precioso apoio a diversos raciocínios matemáticos, são as representações simbólicas que sobressaem nas representações utilizadas pelo aluno na resolução de todos os problemas apresentados.

De que forma é que as diferentes representações são influenciadas pelas estratégias de resolução de problemas utilizadas pelos alunos?

Tanto as representações do tipo icónico como as representações do tipo simbólico foram elaboradas sendo associadas a diferentes estratégias. As representações ativas, talvez dado o seu cariz experimental, encontram-se diretamente ligadas à estratégia de simulação, quando os alunos ainda não conseguem reconstruir e simular, no papel, a situação do problema de outra forma.

Deste estudo pode concluir-se que as representações construídas pelos alunos no decorrer da resolução das tarefas propostas, não dependem em exclusivo do tipo de estratégia ou estratégias desenvolvidas uma vez que, no caso da estratégia *Fazer uma simulação, experimentação ou dramatização*, são as representações ativas que lhe dão sustentação e apoio. Já no caso das restantes estratégias utilizadas verifica-se a utilização tanto das representações icónicas como das representações simbólicas, parecendo essa utilização estar diretamente relacionada com as características da tarefa proposta relativamente às estruturas matemáticas envolvidas.

Que papel têm os diferentes tipos de representação na resolução dos problemas?

As representações utilizadas pelos quatro alunos, englobadas em três grandes categorias – representações ativas, representações icónicas e representações simbólicas – revelaram possuir papéis e funções muito distintas entre si. Uma das funções iniciais ao nível da resolução dos problemas propostos foi o de possibilitar aos alunos transpor para o papel a informação ouvida no decorrer da leitura dos enunciados dos problemas. Neste caso, as representações apoiaram a compreensão do enunciado do problema, a interpretação do mesmo, bem como das relações existentes entre os dados do problema.

As representações ativas, através da manipulação de materiais concretos, tiveram um papel crucial para que duas das alunas conseguissem resolver um dos problemas proposto. Através da ação, estas alunas conseguiram concretizar o raciocínio matemático que esteve subjacente à correta resolução do problema em questão.

No que diz respeito às representações icónicas, em particular ao desenho, este desempenhou um papel fulcral nas representações de alguns dos alunos representando diferentes elementos do problema ou chegando, em alguns casos, a representar a resolução completa do problema. Este elemento icónico serviu ainda, frequentemente, como recurso de interpretação do problema e como registo da solução. Houve também situações em que o desenho foi utilizado apenas para representar aspetos da situação apresentada no texto do problema sem expressar qualquer tipo de relação. O desenho parece ter dado a possibilidade aos alunos de construírem um significado para as diferentes situações, muitas delas novas, que surgiam no âmbito da resolução dos problemas propostos. Esta representação funcionou assim como uma ferramenta para os alunos darem significado aos conceitos e às ideias matemáticas com que se iam deparando. Através deste elemento icónico, os alunos tiveram oportunidade de refletir sobre o que iam construindo e recordar o processo matemático seguido a fim de o comunicar aos outros. Os desenhos criados pelos alunos tinham significado, eram intencionais e tinham um propósito.

Uma das subcategorias das representações icónicas muito utilizada foi o diagrama. Esta representação revelou-se uma ferramenta essencial com a qual os alunos organizaram o pensamento matemático de modo a representarem a estrutura dos problemas que procuravam resolver. O diagrama serviu ainda de apoio a diferentes raciocínios matemáticos e lançou as bases para a solução dos problemas envolvidos.

Através desta representação, os alunos comunicaram também o processo de resolução seguido bem como a solução encontrada. Através dos diagramas construídos, os alunos realizaram diversas inferências que os conduziu, na maioria das vezes, à resposta correta.

Os símbolos criados pelos próprios alunos para representar determinado elemento do real, os símbolos não convencionais, tiveram igualmente um papel importante. Com frequência, verificou-se que os símbolos não convencionais foram manipulados como se de objetos reais se tratassem. Estes símbolos permitiram aos alunos expressar as suas ideias matemáticas e comunicar aos outros como encontraram a solução para o problema proposto, além de lhes ter possibilitado uma resolução menos morosa. Importa ainda realçar que estes símbolos não convencionais tiveram significado e funcionaram como suporte para a descoberta e construção pessoal de linguagens convencionais e não convencionais.

No que concerne às representações simbólicas, em algumas situações foram apenas utilizadas para representar e comunicar ou a solução encontrada e/ou um determinado número de elementos do problema em questão. Noutros problemas, os elementos simbólicos foram utilizados no âmbito da resolução do problema em si, constituindo os elementos que formavam os diagramas elaborados. Foram raras as resoluções em que os alunos apenas recorreram a elementos simbólicos para determinar a solução do problema. Constatou-se que os elementos simbólicos se apoiam nos elementos icónicos previamente construídos, e que são estes últimos que ajudam os alunos a descompactar o problema e a dar significado à interpretação do mesmo.

Verificou-se ainda que, mesmo quando os alunos não determinaram a solução correta do problema proposto, as representações revelaram se o aluno em questão tinha ou não compreendido e interpretado corretamente o problema.

Considerações finais

Como se pode concluir do trabalho desenvolvido, as representações construídas pelos alunos desempenham um papel crucial na correta interpretação e resolução dos problemas propostos. Em particular, os diagramas utilizados pelos alunos parecem ter funcionado como preciosas ferramentas para o raciocínio matemático, sendo por isso essencial que os alunos sejam encorajados e orientados para criar diagramas como forma de melhorar a sua compreensão da estrutura do problema. Mas para que os

alunos os possam criar, é fundamental que os problemas propostos sejam de uma natureza que desafie os alunos para o uso deste tipo de representação.

As representações utilizadas, além de possibilitarem aos alunos a resolução dos problemas, permitem ao professor compreender qual o raciocínio matemático que esteve subjacente à interpretação e resolução apresentadas. Mas como pode o professor ter acesso a processos que têm lugar internamente nos alunos? Precisamente através das representações externas apresentadas pelo aluno, complementadas com a sua explicação de como as construiu e utilizou. É igualmente fundamental proporcionar aos alunos espaços nos quais estes partilhem com os seus pares, e com o professor, como e porque construíram esta ou aquela representação. Esta partilha permite aos colegas terem contato com outras formas de pensar, com outro tipo de representações, e permite aos professores adaptar a sua prática pedagógica em função do feedback recebido, uma vez que estes momentos de partilha providenciam indicações preciosas das diversas etapas que o aluno atravessou durante a resolução de um determinado problema. O professor poderá, desta forma, preparar o seu trabalho em função dos aspetos em que os seus alunos apresentarem mais dificuldade, potenciando outros que permitam desenvolver diferentes competências no campo da Matemática.

As representações iniciais, espontâneas e muito pessoais irão, gradualmente, transformar-se em representações mais formais, simbólicas, verificando-se que em muitas situações os dois tipos de representação, menos formais e mais formais, coexistirão sempre que o aluno de tal sentir necessidade. Esta dupla utilização não retira correção ao trabalho realizado pelo aluno, muito pelo contrário. Fornece-lhe uma maior riqueza de pormenores e um maior cunho pessoal, além de fornecer ao professor um conjunto de informações bastante pertinentes no que se refere às tarefas desenvolvidas.

Agradecimentos

À escola onde decorreu a presente investigação pelo apoio manifestado.

Referências bibliográficas

- APM (1988). *A renovação do currículo de Matemática*. Lisboa: APM.
- Borralho, A. (1990). *Aspectos metacognitivos na resolução de problemas de Matemática: proposta de um programa de intervenção* (Tese de Mestrado). Lisboa: APM.
- Bruner, J. (1989). El desarrollo de los procesos de representacion. In J. L. Linaza (Ed.), *Acción, pensamiento y language* (pp. 119-128). Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bruner, J. (2000). *A cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cavalcanti, C. T. (2001). Diferentes formas de resolver problemas. In K. Smole & M. Diniz (Eds.), *Ler, escrever e resolver problemas. Habilidades básicas para aprender matemática* (pp. 121 – 149). Porto Alegre: Artmed.
- Diezmann, C., & English, L. (2001). Promoting the use of diagrams as tools for thinking. In A. Cuoco, & F. Curcio (Eds.), *Roles of Representation in School Mathematics - 2001 Yearbook* (pp. 77-89). Virgínia: National Council of Teachers of Mathematics.
- Diniz, M. I. (2001). Resolução de problemas e comunicação. In K. Smole & M. Diniz (Eds.), *Ler, escrever e resolver problemas: Habilidades básicas para aprender matemática* (pp. 87 – 97). Porto Alegre: Artmed.
- Goldin, G. (2002). Representation in mathematical learning and problem solving. In L. D. English (Ed.), *Handbook of International Research in Mathematics Education* (pp. 197-218). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldin, G., & Shteingold, N. (2001). Systems of Representations and the Development of Mathematical Concepts. In A. Cuoco & F. Curcio (Eds.), *Roles of representation in school mathematics - 2001 Yearbook* (pp. 1-23). Virgínia: National Council of Teachers of Mathematics.
- ME/DEB (2001). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. (Programa original publicado em 1990).

- ME/DGEBS (1990). Reforma Educativa. Ensino Básico: Programa do 1.º Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral dos Ensinos Básicos e Secundário.
- NCTM (1991). *Normas para o currículo e a avaliação em matemática escolar*. Lisboa: APM e IIE.
- NCTM (1994). *Normas profissionais para o ensino da matemática*. Lisboa: APM.
- NCTM (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: APM.
- Polya, G. (2003). *Como resolver problemas*. Lisboa: Gradiva.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M., & Oliveira, P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Ponte, J., & Serrazina, L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Santos, M. E. (1991). *Mudança Conceptual na Sala de Aula: Um desafio pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Smole, K., & Diniz, M. (2001). *Ler, escrever e resolver problemas. Habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed.
- Stancanelli, R. (2001). Conhecendo diferentes tipos de problemas. In K. Smole & M. Diniz (Eds.), *Ler, escrever e resolver problemas: Habilidades básicas para aprender matemática* (pp. 103 – 120). Porto Alegre: Artmed.
- Stanic, G., & Kilpatrick, J. (1989). Historical perspectives on problem solving in the mathematics curriculum. In R. Charles & E. Silver (Eds.), *The teaching and assessing of mathematical problem solving* (pp. 1-22). Reston, VA: NCTM & Lawrence Erlbaum.
- Vale, I., & Pimentel, T. (2004). Resolução de problemas. In P. Palhares (Ed.), *Elementos de matemática para professores do Ensino Básico* (pp. 7-51). Lisboa: Lidel.
- Woleck, K. (2001). Listen to their pictures: An investigation of children's mathematical drawings. In A. Cuoco & F. Curcio (Eds.), *Roles of representation in school*

mathematics - 2001 Yearbook (pp. 215-227). Virgínia: National Council of Teachers of Mathematics.

Wong, K. (2004). Using Multi-modal think-board to teach mathematics. In *Proceedings of ICME-10*. Copenhagen: Technical University of Denmark. (consultado em <http://math.nie.edu.sg/kywong/Multi-modal%20think-board%20ICME%2010%20paper.pdf>)

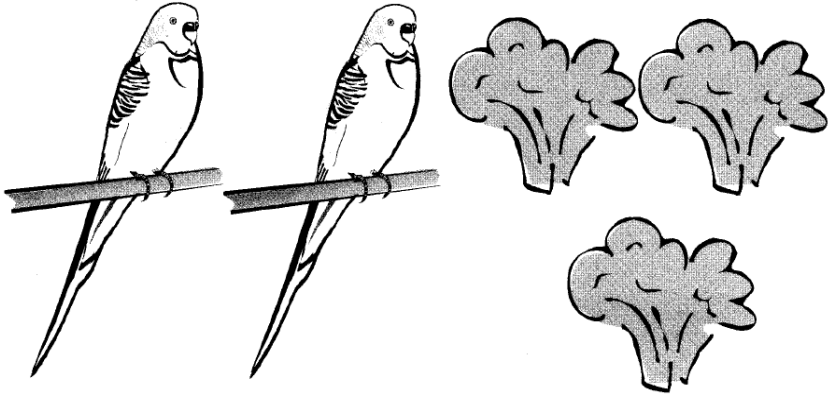
Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Thousand Oaks: Sage.

Anexo**Exemplo de problema proposto aos alunos no âmbito da investigação:**

PROBLEMA A

Nome: _____ Ano/Turma _____

Data: _____



Os periquitos

O Pedro tem 10 periquitos. Todos os dias o Pedro dá a cada 2 periquitos 3 folhas de alface.

Quantas folhas de alface tem o Pedro de dar, por dia, aos seus 10 periquitos?

Explica como pensaste. Podes utilizar desenhos, palavras, esquemas ou números.

O conhecimento profissional do professor e as investigações matemáticas na sala de aula

Mónica Patrício - *E.B.I. André de Resende*

mopatricio@gmail.com

Este texto refere-se a uma investigação realizada com o objetivo de contribuir para a compreensão do conhecimento profissional do professor de Matemática envolvido no desenvolvimento de tarefas de natureza investigativa na sala de aula, consideradas de grande relevância curricular.

O estudo assumiu uma abordagem interpretativa, concretizando-se através de estudos de caso de dois professores, um do 1.º ciclo e outro do 2.º ciclo do ensino básico. Estes professores trabalharam em colaboração com a investigadora na preparação, condução e reflexão sobre a sua prática letiva com tarefas de investigação, que até então desconheciam.

Os dados recolhidos permitiram perceber a forma como o conhecimento profissional, em particular o conhecimento didático, influencia e é influenciado pelo desenvolvimento de tarefas de investigação. Assim, a prática letiva com tarefas de investigação é influenciada e influencia, principalmente, o conhecimento dos alunos e da forma como aprendem e o conhecimento de processo intrucional, ao passo que permite fortalecer e ampliar o conhecimento de Matemática.

Palavras-chave: Conhecimento profissional do professor, tarefas de investigação, prática letiva em Matemática.

Introdução

O conhecimento do professor de Matemática

O professor de Matemática detém um conhecimento profissional próprio que o assiste na sua ação de ensinar (Canavarro, 2004). O conhecimento que o professor detém é, pois, multifacetado, e é também dinâmico, evoluindo a partir da prática e em função da reflexão que o professor realiza na e sobre a mesma (Schön, 1992; Ponte & Chapman, 2006, Sowder, 2007).

O professor possui um corpo de conhecimentos profissionais que inclui um conhecimento do assunto a ensinar e conhecimentos de pedagogia necessários para ensinar esse conteúdo e torná-lo compreensível para os alunos, o qual Shulman (1987) apelidou de *conhecimento pedagógico do conteúdo* (*pedagogical content knowledge*) também denominado por *conhecimento didático* (Ponte, Oliveira, Brunheira & Varandas, 1999).

“O conhecimento didático é o traço mais distintivo do conhecimento profissional do professor” (Ponte *et al.*, 1999b, p. 45), sendo composto por quatro domínios que estão mais fortemente relacionados com a condução do processo de ensino e aprendizagem: conhecimento da Matemática, conhecimento dos alunos e dos seus processos de aprendizagem, conhecimento do currículo e conhecimento do processo instrucional (Canavarro, 2004).

O conhecimento da Matemática engloba o conhecimento de tópicos específicos, uma visão geral sobre a Matemática, quer como ciência quer como disciplina escolar, a perspetiva sobre a sua natureza e a sua relação com a realidade (Ponte, 1995). Trata-se de um conhecimento essencial que, no caso de ser limitado, pode inibir a ação do professor em sala de aula, em particular das tarefas matemáticas que coloca aos alunos (Leikin e Levav-Waynberg, 2007).

O conhecimento dos alunos e dos processos de aprendizagem diz respeito ao conhecimento das características dos alunos, dos aspetos que motivam as respetivas aprendizagens, de como se desenvolvem e adquirem conhecimentos a partir das situações de aprendizagem com que são confrontados (Canavarro, 2004).

O conhecimento curricular engloba o conhecimento das finalidades e orientações gerais do currículo, o conhecimento do conteúdo do currículo dos anos que leciona e

dos anos anteriores e posteriores, bem como das abordagens, estratégias e materiais que propõe (Ponte, 1995).

Por fim, o conhecimento do processo de instrução refere-se ao conhecimento diretamente relacionado com a prática letiva, relativo à planificação, condução e avaliação do processo de ensino e aprendizagem (Canavarro, 2004), que tem uma influência determinante no tipo de ensino que o professor põe em prática (Sowder, 2007).

As tarefas de investigação

Em Portugal, na década de noventa, observou-se um grande interesse pelas tarefas de investigação e sobre este assunto foi produzido um corpo assinalável de investigação (Oliveira, 1998; Porfírio e Oliveira, 1999; Brocardo, 2001; Ponte *et al.*, 1999). Tratam-se de tarefas de natureza aberta, que em geral se apresentam de forma pouco estruturada, podem dar origem a desenvolvimentos muito diversos dependentes do percurso que envereda quem as realiza, podendo proporcionar um elevado grau de desafio intelectual.

As tarefas de investigação são suscetíveis de proporcionar aos alunos uma experiência matemática muito rica (NCTM, 2000), concordante com as experiências de aprendizagem preconizadas pelo Currículo Nacional de 2001 e pelas mais recentes orientações programáticas portuguesas (Ponte *et al.*, 2007). Porém, as investigações matemáticas constituem uma proposta curricular complexa e muito exigente para os professores cujo desenvolvimento resulta problemático, impondo-lhe sérios desafios (Oliveira *et al.*, 1999a). Importa pois conhecer melhor como os professores lidam com o desenvolvimento de tarefas de investigação em sala de aula.

O conhecimento didático do professor e as investigações matemáticas

A investigação tem vindo a explicar de que modo o conhecimento didático do professor influencia em concreto a forma como promove a atividade investigativa dos seus alunos. (Oliveira *et al.*, 1999a, Ponte *et al.*, 1999a). Este conhecimento reflete-se nas duas vertentes do trabalho do professor durante o desenvolvimento de tarefas de investigação, que são dependentes entre si: a vertente *matemática*, referente à tarefa de investigação em causa, quando avalia o alcance matemático de uma tarefa, quando

se envolve num raciocínio matemático perante os alunos, quando estabelece conexões entre o trabalho realizado e outros conceitos matemáticos; e a vertente *didática*, que é determinante para que os objetivos curriculares da atividade se vejam cumpridos, como a criação ou seleção da tarefa, a sua planificação, condução e avaliação, a capacidade de lidar com imprevisto em situações de incerteza, de compreender os processos de pensamento dos alunos e de promover a reflexão (Ponte *et al.*, 1999b).

Oliveira *et al.*, (1999a) sublinham que a seleção e a planificação de tarefas de investigação constituem um trabalho complexo, pois requerem do professor um conhecimento didático profundo quer acerca dos seus alunos, dos seus conhecimentos, interesses e capacidades, quer a nível curricular, dos objetivos, materiais e recursos dos quais se pode socorrer. Outros investigadores referem-se à importância da condução da aula com tarefas de investigação, explicitando os vários papéis que o professor é chamado a desempenhar (desafiar os alunos, avaliar o seu progresso, raciocinar matematicamente, fornecer e recordar informação, apoiar o trabalho dos alunos e promover a sua reflexão) (Ponte *et al.* (1999b; 2005)) e o tipo de interações que deve procurar manter com os alunos de forma a conseguir um fluxo investigativo até ao final (estimular o confronto de opiniões, incentivar o sentido crítico, a reflexão e a argumentação e fornecer informações pertinentes). Deve, também, disponibilizar e ensinar os seus alunos a utilizar todos os instrumentos tecnológicos e materiais manipuláveis que auxiliam o trabalho investigativo (Tudella *et al.*,1999; Oliveira *et al.*, 1999a).

O Estudo

Questões de Investigação

Tal como já foi referido, o objetivo deste estudo era contribuir para a compreensão do conhecimento profissional (nomeadamente a nível do conhecimento didático) dos professores de Matemática dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico envolvido no desenvolvimento de tarefas de investigação na sala de aula.

Formularam-se assim quatro questões de investigação nortearam o estudo, as quais se apresentam em seguida:

- 1.** Como é que os professores colocam em prática as tarefas de investigação, considerando a planificação e a condução das aulas?

2. Que dificuldades sentem os professores no desenvolvimento de tarefas de investigação na sala de aula?
3. Como é que o conhecimento didático dos professores influencia o desenvolvimento de tarefas de investigação?
4. Como é que o conhecimento didático dos professores é influenciado pelo desenvolvimento de tarefas de investigação?

Método

Para que se pudesse ver o objetivo deste estudo cumprido e se pudesse, desta forma, aceder e compreender o conhecimento que os professores mobilizam durante o desenvolvimento de tarefas de investigação, face ao carácter tácito do conhecimento do professor que só é observável através da prática (Shön, 1992), neste estudo a prática letiva dos professores, nos seus diferentes momentos (preparação, condução e reflexão), assumiu particular relevância. Por conseguinte, o estudo assumiu uma abordagem qualitativa tendo como referência o paradigma interpretativo, optando-se pelo *design* de estudo de caso, pois pretendia-se a explicação de fenómenos bem delimitados, inseridos no seu contexto, sobre os quais se busca descrição densa e perspetivada de ponto de vista dos sujeitos investigados (Stake, 2000).

Foram realizados dois estudos de caso, um sobre uma professora do 1.º Ciclo, Petra, a lecionar o 4.º ano, e outro sobre Paulo um professor do 2.º Ciclo do Ensino Básico a lecionar o 6.º ano, ambos pertencentes a um Quadro de Zona Pedagógica e com 20 anos e 12 anos de experiência profissional, respetivamente. A opção por trabalhar com professores de ciclos distintos prendeu-se com a possibilidade de poder estudar professores com formação matemática, experiência profissional e contextos profissionais distintos.

As técnicas e instrumentos de recolha de dados usados foram os geralmente recomendados (Quivy & Campenhoudt, 2003): a entrevista (duas entrevistas formais realizadas no início e no final do estudo e entrevistas informais realizadas aquando da preparação das aulas e no final das mesmas, todas integralmente transcritas); a observação da prática letiva dos professores (cinco aulas com desenvolvimento de investigações, as quais foram gravadas e realizadas transcrições completas); a análise documental (análise das adaptações realizadas aos enunciados das tarefas e dos

planos de aulas elaborados pelos professores, dos quais se realizou análise de conteúdo).

Face à total inexperiência dos professores para com o desenvolvimento de tarefas de investigação nas suas aulas, considerou-se necessária e adequada a colaboração da investigadora junto dos mesmos. Para além de criar condições de viabilidade para o estudo, esta colaboração constituiria uma oportunidade de desenvolvimento profissional para os professores envolvidos, correspondendo a algumas das suas legítimas expectativas, e permitiria uma recolha de dados mais fiável e completa da parte da investigadora. A intervenção da investigadora consistiu em fornecer aos professores um banco vasto de tarefas de investigação, apoiá-los na seleção e planificação das mesmas (tendo como suporte um plano de aula previamente estabelecido pela investigadora e sua orientadora, flexível a adaptações necessárias da parte dos professores) e proporcionar a reflexão sobre a sua prática letiva, através de uma entrevista informal que se realizava aos professores após cada uma das aulas.

No que diz respeito à condução das aulas, a investigadora assumiu o papel de observadora não participante, garantindo uma recolha de dados mais completa e fiável nas cinco aulas conduzidas com tarefas de investigação.

Principais resultados

Influências do conhecimento didático no desenvolvimento de investigações matemáticas

A prática dos professores com tarefas de investigação foi inevitavelmente influenciada pelo seu conhecimento didático nos seus quatro domínios.

A visão dos professores em estudo em relação à natureza e finalidades do ensino e aprendizagem da Matemática parece ter influenciado a forma como os mesmos aderiram às tarefas de investigação e a importância que lhes atribuíram. Assim, no ensino e aprendizagem da Matemática, Paulo valoriza, sobretudo, objetivos relacionados com o domínio de conteúdos, com a memorização e com o cálculo. Já Petra, privilegia competências mais complexas necessárias à resolução de problemas. Este aspeto pareceu, desde logo, por um lado, influenciar a forma como os professores aderiram e sentiram o desenvolvimento de tarefas de investigação: Petra, desde o

início, revelou-se muito entusiasmada e até surpreendida com o potencial pedagógico deste tipo de tarefas;

Eu fiquei fã das investigações, a sério! Eu fiquei fã, acho que tem um potencial brutal, isso bem trabalhado... este ano era o desconhecido, foi a minha primeira experiência, isso bem pensado e bem articulado acho que está eleita, é a minha tarefa de eleição, acho que a partir de agora é mesmo! (Petra, Entrevista 2)

Paulo demorou mais tempo a atribuir-lhes importância, vendo-as sobretudo como tarefas lúdicas e diferentes, tal como refere Ponte (2003).

Eu acho que por ser uma tarefa diferente do que eles estavam habituados, pelo menos os moldes como ela era apresentada e os aspetos que eles tinham que seguir... acho que foi diferente e eles acabaram por aderir mais por causa disso! [...] Por ser diferente. (Paulo, Entrevista 2)

Já o conhecimento matemático dos professores, embora muito importante, parece não se ter revelado, neste estudo, determinante para o desenvolvimento de tarefas de investigação. O conhecimento matemático dos professores de 1.º e 2.º Ciclos, por seu turno, embora de natureza diferente, esperando-se do professor de 2.º Ciclo uma base científica mais sólida, não se revelou em nenhum momento da experiência distintivo da prática dos professores.

Verificou-se que a insegurança do professor sentida em relação ao seu conhecimento matemático, como é o caso de Petra, parece levá-la a explorar com maior profundidade a tarefa.

Quando não tens [segurança científica], tens de a procurar [...] para fazeres isto e se não tens conhecimento, então tens realmente que trabalhar, tens que disponibilizar tempo e tens que estar motivado para isso, até para ter novo conhecimento, senão não vale a pena! (Petra, E2)

Pelo contrário, o professor mais confiante no seu conhecimento matemático, como Pedro, parece considerar poder ficar-se pelas ideias mais evidentes que a tarefa mobiliza, confiando mais na sua capacidade de lidar com o imprevisto.

[...] nunca me apercebi que poderia aprofundar mais uma coisa porque não chegava lá ao ponto de investigar tão bem como deveria, eu acho que enriqueceu! (Entrevista 2)

A visão que os professores têm da forma como os alunos aprendem parece influenciar o desenvolvimento de tarefas de investigação. Assim, a professora de 1.º Ciclo que considera que os alunos devem ter um papel central e ativo na sua aprendizagem proporciona aos alunos experiências de aprendizagem ricas através de tarefas de natureza aberta cuja metodologia se assemelha com o trabalho desenvolvido nas aulas com tarefas de investigação. Verifica-se que os alunos desta professora, familiarizados com este tipo de metodologia, são tendencialmente mais autónomos e têm mais facilidade em iniciar as tarefas de investigação e a compreender o seu propósito, bem como em evoluir na tarefa pela facilidade em trabalhar em grupo.

Eu acho que apesar de ser uma tarefa de investigação e ser algo diferente do que fazia, eles estão habituados a trabalhar desta forma [...] porque eles sempre trabalharam em grupo. Eu sempre previ tarefas um pouco mais limitadas, esta realmente tem um potencial enorme, mas eles sempre trabalharam muito nesta base, do problema, do trabalho em grupo, da discussão em grupo e depois a discussão para todos e tal... sempre houve muito esse trabalho, desde o segundo ano [...] E eu também já sei que eles estavam motivados para este tipo de tarefas, portanto eu sabia que eles iam receber com agrado, que iriam envolver-se [...] (Petra, Entrevista 2)

Pelo contrário, os alunos do professor de 2.º Ciclo, habituados a um ensino em que o professor detém maior protagonismo, baseado em tarefas de natureza mais estruturada, parecem depender mais do mesmo para iniciar as tarefas, tendo estas um desenrolar mais lento, e apresentam dificuldades em trabalhar em grupo, tal como referem Oliveira (1998), Ponte *et al.*, (1999b) e Ponte, 2003.

Foi eles começarem a tarefa em si [a principal dificuldade]. Apesar da explicação, eles têm sempre que levar um empurrãozinho por mim. Como tu viste, eu expliquei para o grupo mas metade não estava a ouvir! Depois tive, à medida que ia passando, parecia-me que eles não estavam bem a ver o que era pretendido com a tarefa e tive que estar a explicar outra vez! [...] (Paulo, Reflexão aula 1)

Também a prática letiva necessária ao desenvolvimento de tarefas de investigação parece beneficiar com uma experiência rica no desenvolvimento de tarefas abertas. A professora de 1.º Ciclo, mais familiarizada com tarefas pouco estruturadas, tendeu a atribuir mais importância ao facto de os alunos apresentarem e debaterem a validade das suas ideias e de as justificarem na fase de discussão, apresentando maior facilidade na gestão desta fase.

Eu tinha sempre a sensação que seria a discussão final [a fase mais importante] [...] é um momento de consolidação, é um momento de estruturação de tudo o que se fez [...] eu acho que é decisiva a parte final, para estruturar o pensamento e para consolidar tudo o que se fez. (Petra, Entrevista 2)

Verifica-se que o professor de 2.º ciclo, por seu turno, desvalorizou a fase de discussão da tarefa e revelou dificuldades na gestão da mesma. Este aspeto parece ter ficado a dever-se, principalmente, à falta de experiência do professor em gerir e estimular a participação dos alunos neste tipo de trabalho, à fraca familiarização dos alunos com esta dinâmica de aula e à consequente dificuldade na comunicação matemática, como também refere Ponte (2003).

Professor: Eu acho que eles perceberam, porque alguns tinham descoberto as mesmas coisas, eu acho que sim, mas também terá havido uma ou outra que eles não perceberam bem, então eles estavam na conversa! (Paulo Reflexão aula 5)

[A] falta de tempo, sobrava pouco tempo, era a pressão de acabar também naquela aula e depois também às vezes a questão de os ver tão entusiasmados no desenvolvimento, uma pessoa fica naquela: "se lhes vamos cortar este entusiasmo, depois acaba por ser uma discussão um pouco [pobre] (Paulo, Entrevista 2)

No que diz respeito ao conhecimento do currículo, Paulo parece não considerar que as tarefas de investigação façam parte do programa, uma vez que afirma que gostaria de realizar mais investigação com os seus alunos, mas no final o que lhe exigem é o “cumprimento do programa”, parecendo ser o manual o principal instrumento de mediação da sua prática.

Normalmente baseio-me no programa... porque também é das coisas que nos exigem, infelizmente! Se muitas das vezes não trabalho mais a investigação com eles é porque no fim o que me é exigido é o programa. (Paulo, Entrevista 1)

Petra, por seu turno, parece ter uma perspetiva completamente diferente ao referir que as tarefas de investigação promovem o cumprimento do programa.

[Com a realização de tarefas de investigação] estás a facilitar o cumprimento do currículo e do programa, uma coisa é indissociável da outra ... eu acho que só favorece! Não estás a comprometer nada, pelo contrário, estás a abordar de uma forma muito mais interessante tudo aquilo que se prevê que seja abordado (Petra, Entrevista 2).

Influências da prática com investigações para o desenvolvimento do conhecimento didático

A experiência com tarefas de investigação proporcionada aos professores através deste estudo parece ter permitido ampliar o conhecimento didático dos mesmos nas suas diferentes dimensões.

Petra reconhece ter aprendido conhecimento matemático, pois a preparação das tarefas, pela sua natureza aberta, obrigou-a a uma exploração bastante profunda e envolveu-a a ela mesma em trabalho investigativo, o que ocasionou o surgimento de lacunas do seu saber que sentiu necessidade de colmatar:

Aprendi a nível científico porque tive que pesquisar muito e tive que envolver-me muito, tive que adquirir muito conhecimento que não dominava, inclusivamente tive que recorrer a outras colegas, recorri a ti [...] Porque às vezes tinha algumas dúvidas e muitas vezes não consegui lá chegar.

Paulo pôde, pelo menos, aperceber-se que existem áreas do seu conhecimento que necessitam de um maior investimento, nas quais revelou algumas fragilidades, embora não tenha feito referência explícita a este aspeto.

Também o conhecimento dos alunos e da forma como aprendem parece ter saído fortalecido para ambos os professores. Petra refere ter ficado ainda mais convicta de que as tarefas em que os alunos têm um papel ativo na sua aprendizagem são de privilegiar na sala de aula, pela motivação e pelo entusiasmo que lhes proporcionam e pela riqueza de aprendizagens realizadas, que são mais interativas e abrangentes: “Quando os alunos se envolvem nas aprendizagens, quando são construtores e não meros consumidores, a Matemática fica melhor consolidada e é mais facilmente apreendida” (Petra, Entrevista 2).

Paulo, por seu turno, no final do estudo, afirmou, de uma forma mais convicta e consistente do que havia realizado no início, que os alunos retêm melhor os conceitos quando os aprendem por descoberta e é desta forma que no futuro pretende que os seus alunos aprendam, ao invés de lhes fornecer as definições.

[...] ainda estamos muito agarrados a dar-lhes definições. Se nós os deixarmos serem eles a fazer essas definições [...] serem eles mesmo a descobrirem todos os conceitos, acho que eles assim retêm melhor, se forem eles a descobrir. (Paulo, Entrevista 2)

A nível instrucional, o desenvolvimento de tarefas de investigação parece ter trazido uma nova visão enriquecedora de como devem ser planificadas e conduzidas as aulas e exploradas as tarefas de forma a tirar-se o máximo partido de todas as potencialidades das mesmas.

No que se refere à planificação, Petra refere que a planificação das tarefas de investigação lhe permitiu adquirir uma nova perspetiva do que torna uma planificação eficaz, devendo valorizar-se outros aspetos para além dos conteúdos, como a metodologia de trabalho, a forma de condução da aula e as questões a colocar aos alunos.

Aprendi tanta coisa! Olha, aprendi a planificar de forma correta, porque acho que é assim é que é a forma correta [...] a forma como trabalhei a planificação! Era ideal que pudéssemos fazer sempre assim! [...]

Quando tu tens uma preocupação maior na planificação [...] a tarefa resulta sempre muito melhor e os resultados são sempre muito positivos (Petra, entrevista 2).

Paulo considera que o aprofundamento das várias várias potencialidades de uma tarefa é um aspeto que não é frequentemente tido em conta pelos professores devido a constrangimentos de várias ordem, como a falta de tempo e a pressão do cumprimento dos programas.

Principalmente na questão que nós às vezes não nos preocupamos muito, devíamos preocupar-nos mais, às vezes também por falta de tempo [...] somos um pouco condicionados pela questão de cumprirmos o programa e depois não exploramos também aquilo como poderíamos fazer (Paulo, entrevista 2).

No que concerne às fases de condução e discussão das tarefas, Petra pôde aperceber-se do quão importante é dosear o apoio fornecido aos grupos. Verificou que, se durante a fase de exploração da tarefa validasse as conjeturas dos seus alunos, a fase de discussão sairia empobrecida e perder-se-iam várias potencialidades da mesma, como o poder de argumentação, a justificação de ideias matemáticas. Para além disso, os alunos perderiam o entusiasmo, por não se sentirem muito envolvidos nesta fase, já que considerariam que todas as ideias que iriam ser apresentadas já teriam passado pelo escrutínio da professora. Petra decidiu então que a validação/rejeição de conjeturas seria realizada pelos alunos aquando da discussão.

Sabes outra coisa que eu tenho vindo a notar? É que quando eles passam à fase de comunicação, acaba por haver algum desinteresse porque se vão validando todas as conjeturas que eles vão colocando e apresentando e quando eles apresentam à turma eles já têm a certeza absoluta daquilo que vão dizer e os outros, já sabem que aquilo é verdade, pronto, não há discussão entre os grupos! Na próxima tarefa gostava de fazer uma coisa diferente... era o seguinte: era não lhes validar nada. Dá-se a tarefa, façam tudo, coloquem, apresentem e depois a turma é que vai validar... pôr à discussão da turma, e depois

eles apresentam e “Então o que é que os outros acham?” “Não está certo por isto e por aquilo e por o outro!”

A reflexão sobre a sua ação foi muito importante para esta professora e fê-la tomar decisões que nasceram de uma lógica própria no sentido de resolver algumas problemáticas da sua prática.

Quanto a Paulo, a sua conceção sobre a fase de discussão parece ter sofrido algumas alterações, pois no final do estudo Paulo reconheceu que o seu desempenho nesta fase não foi tão positivo quanto gostaria: “[...] a discussão acho que não foi tão conseguida como gostaria que tivesse sido.” (Paulo, Entrevista 2). Este aspeto pode ter nascido da reflexão do professor sobre a sua ação, da qual resultou uma mudança na sua perspetiva em relação a esta fase, a qual foi sempre muito limitada. Se, durante todo o estudo, Paulo resumiu a fase de discussão a um apresentar das conclusões dos alunos, no final do mesmo Paulo já evidenciou alguma preocupação com a justificação das ideias matemáticas apresentadas e estimulou a interação aluno-aluno.

Conclusões

Este estudo parece apontar que as tarefas de investigação constituem um tipo de tarefa complexa cujo desenvolvimento coloca desafios de vária ordem aos professores e requer da sua parte investimento e dedicação e influencia e é influenciado pelo conhecimento profissional do professor (Oliveira *et al.*, 1999a).

A prática letiva dos professores envolvendo tarefas de investigação revelou influências das várias componentes do conhecimento didático do professor, no entanto as que se revelaram determinantes foram o conhecimento dos alunos e da forma como aprendem e o conhecimento do processo instrucional.

Por outro lado, a prática letiva com tarefas de investigação permitiu uma ampliação e aprofundamento do conhecimento didático dos professores nos diversos domínios destacando-se o conhecimento de Matemática, o conhecimento dos alunos e da forma como aprendem e o conhecimento do processo instrucional (Oliveira, Segurado & Ponte, 1999b).

É de realçar que as tarefas de investigação pela sua natureza aberta implicam o professor num aprofundamento do seu conhecimento matemático pois torna-se necessário lidar com conhecimentos múltiplos que os alunos evocam, que nem sempre surgem de forma óbvia para o professor, e para os quais ele tem vantagem em estar preparado. A preparação do professor relativamente ao domínio científico que ensina é determinante para as suas práticas (Leikin & Levav-Waynberg, 2007) e quando estas são mais exigentes a sua solidez ainda se torna mais premente.

Outro aspeto do conhecimento dos professores que saiu fortalecido com o desenvolvimento de tarefas de investigação foi o conhecimento dos alunos e dos seus processos de aprendizagem. Ambos os professores reconhecem que as tarefas em que os alunos se envolvem e são protagonistas na sua aprendizagem são de privilegiar na sala de aula pois as aprendizagens que daí advêm são mais profundas, interativas e abrangentes.

Realça-se também que esta experiência promoveu uma reflexão bastante aprofundada dos professores sobre alguns aspetos do seu conhecimento instrucional.

Verifica-se que os professores ampliaram o valor que reconheciam ao trabalho de planificação, aspeto mais evidente no caso de Petra, considerando-o determinante para o sucesso do tipo de aula em que se pretende lidar com tarefas de natureza aberta e colocar a ênfase na exploração e discussão matemática na sala de aula (Franke, Kazemi & Battey, 2007).

Também o conhecimento necessário à condução e discussão de aulas com tarefas de natureza aberta parece ter saído beneficiado. No caso de Petra, a professora considerou a vantagem de introduzir alterações na forma como conduz a aula, quer na fase de desenvolvimento das tarefas, na qual ponderou ser necessário tratar os alunos com maior autonomia, quer na fase de discussão da aula, na qual reconheceu ser necessário moderar a intervenção dos grupos de modo a conseguir discussões mais partilhadas e desafiar os alunos para a validação genuína de conjeturas e conclusões dos outros colegas (Oliveira *et al.*, 1999a; Varandas & Nunes, 1999). Já Pedro reconhece não ter dado a importância merecida à fase da discussão revelando dificuldades ao nível da gestão do tempo durante a fase de exploração da tarefa, prescindindo de tempo de discussão, bem como dificuldades a nível da orquestração eficaz das intervenções dos alunos, prevalecendo o tipo de interação professor-aluno (Oliveira, Segurado & Ponte, 1999b, Porfírio & Oliveira, 1999).

Por fim, destaca-se neste estudo a importância da colaboração entre a investigadora e os professores que, por um lado, criou viabilidade ao estudo e tornou a investigação mais informada, por outro lado, permitiu aos professores enriquecerem o seu conhecimento profissional na medida em que a colaboração direta prestada pela investigadora, funcionou como despoletadora da experiência e promotora da implementação de novas propostas, apoio à sua concretização e estímulo à reflexão sobre a prática (Boavida & Ponte, 2002; Canavarro e Rocha, 2008; Sowder, 2007).

Referências bibliográficas

- Brocardo, J. (2001). *As investigações na aula de Matemática: Um projeto curricular no 8º ano* (tese de doutoramento, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.
- Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Canavarro, A. P. (2004). *Práticas de ensino da matemática: duas professoras dois currículos*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa: FCUL.
- Canavarro, A. P., & Rocha, I. (2008). Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática: Mais valias e desafios do Programa de Formação Contínua em Matemática nos distritos de Évora e Leiria. In R. Luengo, B. Gómez, M. Camacho & L. Blanco (Orgs.), *Investigación en educación matemática XII* (pp. 577-586). Badajoz: SEIEM.
- Franke, M., Kazemi, E., & Battey, D. S. (2007). Understanding teaching and classroom practice in mathematics. In F. Lester (Ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (Vol. 1, pp. 225-256). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Leikin, R. e Levav-Waynberg, A. (2007). Exploring mathematics teacher knowledge to explain the gap between theory-based recommendations and school practice in the use of connecting tasks. *Educational Studies of Mathematics*, 66, 349-371.
- NCTM (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Tradução portuguesa dos "Principles and Standards for School Mathematics". Lisboa: APM.
- Oliveira, H.(1998). *As atividades de investigação na aula de Matemática: Aspectos da prática do professor*. (Tese de mestrado). Lisboa: DEFCUL.
- Oliveira, H., Ponte, J. P., Santos, L., & Brunheira, L. (1999a). Os professores e as atividades de investigação. In P. Abrantes, J. P. Ponte, H. Fonseca, & L. Brunheira (Eds.), *Investigações matemáticas na aula e no currículo* (pp. 97-110). Lisboa: APM e Projeto MPT.
- Oliveira, H., Segurado, M. I., & , J. P. (1999b). Explorar, Investigar e Discutir na Aula de Matemática. In P. Abrantes; J. P. Ponte; H. Fonseca; L. Brunheira (orgs.), *Investigações matemáticas na aula e no currículo* (pp. 175-187), Lisboa: Projeto MTP e APM.

- Patrício, M. (2010). *O conhecimento profissional do professor e as investigações matemáticas na sala de aula: um estudo nos 1º e 2º ciclos do ensino básico* (tese de mestrado da Universidade de Évora). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (1995). Saberes profissionais, renovação curricular e prática letiva. In L. Blanco & V. Mellado (Eds.), *La formación del profesorado de ciencias y matemática en España y Portugal* (pp. 187-202). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Ponte, J. P. (2003). Investigação sobre investigações matemáticas em Portugal. *Investigar em Educação, 2*, 93-169.
- Ponte, J. P., Oliveira, H., Brunheira, L., Varandas, J. M., & Ferreira, C. (1999). O trabalho do professor numa aula de investigação matemática. *Quadrante, 7*(2), 41-70.
- Ponte, J. P., Ferreira, C., Brunheira, L., Oliveira, H., Varandas, J. (1999a). Investigando as aulas de investigações matemáticas. In: P. Abrantes, J.P. Ponte, H. Fonseca e L. Brunheira (Eds.), *Investigações matemáticas na aula e no currículo* (pp. 133-149). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P., Oliveira, H., Brunheira, L., Varandas, J. M., & Ferreira, C. (1999b). O trabalho do professor numa aula de investigação matemática. *Quadrante, 7*(2), 41-70.
- Ponte, J. P., Brocardo, J., Oliveira, H. (2005) *Investigações matemáticas na sala de aula*. Autêntica: Belo Horizonte.
- Ponte, J. P., & Chapman, O. (2006). Mathematics teacher's knowledge and practices. In A. Gutiérrez & P. Boero (Orgs), *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education: past, present and future* (pp. 461-464). Roterdão: Sense.
- Ponte *et al.* (2007). Programa de Matemática do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Porfírio, J., e Oliveira, H. (1999). Uma Reflexão em Torno das Tarefas de Investigação. In: P. Abrantes, J.P. Ponte, H. Fonseca e L. Brunheira (Eds.), *Investigações matemáticas na aula e no currículo* (pp. 111-120). Lisboa: APM.

- Quivy, R. & Campenhout, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. (3.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Schön, D.(1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (pp.33-48). Barcelona.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sowder, J. T. (2007). The mathematical education and development of teachers. In F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (Vol. I, pp. 157-223).Charlotte: Information Age Publishing.
- Tudella, A., Ferreira, C., Pires, F., & Varandas, J. (1999) Dinâmica de uma aula com investigações. In P. Abrantes; J. P. Ponte; H. Fonseca; L. Brunheira (orgs.), *Investigações matemáticas na aula e no currículo* (pp. 87-96), Lisboa: Projeto MTP e APM.
- Varandas, J., Nunes, P. (1999).Atividades de investigação: Uma experiência no 10.º ano. In: P. Abrantes, J.P. Ponte , H. Fonseca e L. Brunheira (Eds.). *Investigações matemáticas na aula e no currículo* (pp. 169 - 174). Lisboa: APM.

Integração das diferentes representações das Funções no contexto de utilização de um Ambiente de Geometria Dinâmica (Geogebra)

Ana Patrícia Gafanhoto - Escola Secundária Mouzinho da Silveira, Portalegre
patriciagafanhoto@hotmail.com

Este artigo reporta um estudo de caso descritivo e analítico de uma turma de 9ºano cuja investigação incidiu na utilização de representações múltiplas das Funções, na resolução de tarefas com recurso ao *Geogebra*. Procurou-se identificar as representações a que os alunos recorrem, os factores que influenciam a sua escolha e como conciliam as representações.

Os alunos realizaram um conjunto de tarefas com recurso ao *Geogebra*, usufruindo das potencialidades deste relativamente ao trabalho com as diferentes formas de representação das Funções, nomeadamente as representações numérica, tabular, algébrica e gráfica. A investigadora assumiu o papel de observadora participante durante a recolha de dados (registos de aula e produções dos alunos).

As conclusões do estudo apontam para um uso eficaz das diversas formas de representação das Funções e conciliação das mesmas, com tendência para a representação gráfica. O conhecimento matemático evocado nas questões é determinante na escolha da representação a utilizar.

Palavras-chave: Representações matemáticas, Funções, Geogebra.

Introdução

As representações assumem um papel importante em toda a aprendizagem da Matemática. Elas são encaradas no processo ensino-aprendizagem como elementos essenciais para a compreensão de conceitos e de relações matemáticas; para a comunicação de abordagens, argumentos e conhecimentos matemáticos; na explicitação de raciocínios; na identificação de conexões entre conceitos matemáticos inter-relacionados; e na aplicação da Matemática a problemas realistas ou modelação (NCTM, 2007).

É importante que os alunos compreendam que existe uma variedade de representações para as ideias matemáticas e que adquiram a capacidade de passar informação de uma forma de representação para outra, estabelecendo desta forma relações entre diferentes ideias matemáticas sobre um tema, em particular no estudo das Funções, domínio da Matemática onde existe uma grande riqueza de representações (NCTM, 2007; Kieran, 2007).

As representações têm vindo a assumir especial destaque nas orientações curriculares para o ensino da Matemática. O NCTM (2007) dedica uma norma específica à representação matemática, considerando como objetivos para os alunos, desde o pré-escolar até ao 12º ano (NCTM, 2007, p. 160):

- *Criar e usar representações para organizar, registar e comunicar ideias matemáticas;*
- *Selecionar, aplicar e traduzir representações matemáticas para resolver problemas;*
- *Usar as representações para modelar e interpretar fenómenos físicos, sociais e matemáticos.*

Neste documento é ainda referida a necessidade de estimular os alunos para a representação das suas ideias, primeiramente recorrendo a formas não convencionais para que depois aprendam as formas de representação convencionais, as quais facilitam quer a aprendizagem da Matemática, quer a comunicação das suas ideias matemáticas.

No Programa de Matemática do Ensino Básico (Ponte *et al.*, 2007, p.5) as representações matemáticas são também bastante valorizadas. Destaca-se a referência feita ao trabalho com múltiplas representações, sempre que possível, proporcionando a

aquisição da capacidade de passar de uma forma de representação para outra, que é tão importante como saber reconhecer as convenções inerentes a cada tipo de representação e interpretar a informação apresentada.

O tema das funções é especialmente adequado para a concretização das atuais orientações internacionais e nacionais referidas anteriormente.

Friedland e Tabach (2001) apresentam quatro formas de representação essenciais ao ensino da Matemática, nomeadamente da Álgebra – representação verbal, representação numérica, representação gráfica e representação algébrica. Estes autores identificam as vantagens e desvantagens associadas a cada uma das formas de representação:

a) *representação verbal* – está normalmente associada à apresentação da situação e à interpretação final dos resultados obtidos, dando ênfase à conexão da Matemática com outras áreas do conhecimento e entre a Matemática e o quotidiano. Esta forma de representação pode tornar-se um obstáculo para a comunicação matemática, uma vez que não é universal e a sua utilização pode ser feita de forma ambígua ou conduzir a associações incorretas.

b) *representação numérica* – é uma representação natural para os alunos que se encontram a iniciar o estudo da Álgebra e, normalmente, precede qualquer outro tipo de representação. Este tipo de representação é importante na compreensão inicial de um problema e na investigação de casos particulares, no entanto, não é generalizável, sendo por isso uma ferramenta, em alguns casos, limitada.

c) *representação gráfica* – proporciona uma imagem clara de uma função de variável real. É uma forma de representação intuitiva e apelativa para os alunos que gostam de uma análise visual. No entanto, a representação gráfica é muito influenciada por fatores externos (por exemplo, escalas) e apresenta frequentemente só uma parte do domínio do problema. A sua utilidade como ferramenta matemática varia de acordo com a tarefa em causa.

d) *representação algébrica* – esta é concisa, geral e efetiva na apresentação de padrões e modelos matemáticos, e por vezes é a única ferramenta para justificar ou efetuar generalizações. Contudo, esta forma de representação que usa exclusivamente símbolos algébricos, pode ocultar o significado matemático e causar dificuldades de interpretação de resultados.

Brown e Mehilos (2010) fazem referência a uma outra forma de representação das funções, a tabular, concretizada por tabelas de duas colunas, nas quais se relacionam diretamente as variáveis independente x e a dependente y através da concretização numérica de pares x e y . Estas tabelas, quando preenchidas num número significativo de pares, auxiliam os alunos a identificar as relações entre as variáveis, encontrar regularidades e a expressá-las de forma mais abstrata. A tabela atua como uma ponte entre a Aritmética, onde os números são específicos, e a Álgebra, onde as variáveis não são concretizadas e expressam relações gerais.

O professor deve procurar proporcionar aos seus alunos o trabalho com cada uma das representações e a sua análise e comparação, de modo a conhecerem os seus pontos fortes e fracos. Uma estratégia é trabalhar num ambiente que proporcione múltiplas representações, em que as desvantagens de umas possam facilmente ser colmatadas pela combinação com as outras (Kaput, 1992).

O recurso a computadores com *software* acessível que permite obter as diversas representações das funções é uma estratégia que o professor deve encarar, pois esta melhora as oportunidades de aprendizagem dos alunos que podem tirar o maior proveito do que a tecnologia permite fazer de forma correta e eficiente, como a construção de gráficos (NCTM, 2007).

Ao longo de todos os ciclos os alunos devem usar o computador na representação de informação, para exploração de situações, dado que os procedimentos de rotina não constituem objetivo prioritário de aprendizagem, e a atenção deve-se centrar nas condições da situação, nas estratégias de resolução e na interpretação e avaliação dos resultados (Ponte *et al.*, 2007).

Os ambientes de geometria dinâmica facilitam a execução de ações relativas à resolução da tarefa, ampliam a sua exploração e análise, abrem novas oportunidades para produzir respostas e, ainda em alguns casos, revelam-se como a única estratégia de obter uma resposta (Laborde, 2008).

Entre estes destaca-se o Geogebra, acessível de forma livre às escolas e aos alunos, com interface em português, e com potencialidades na múltipla representação de funções, incluindo a gráfica (representação gráfica de função em referencial cartesiano), a algébrica (escrita ou visualização da expressão algébrica da função), a tabular (mais ou menos completa e sobre domínio delimitado), e a numérica (coordenadas de pontos ou cálculo através da tabela) (Gafanhoto, 2011).

O Estudo

Objectivo e questões de Investigação

No presente estudo as representações assumem um papel relevante na aprendizagem da Matemática, em particular no estudo das Funções. As representações são aqui consideradas não como uma finalidade de ensino e aprendizagem em si, mas como elementos essenciais para a compreensão do conceito de Função, destacando-se quatro formas de representação: numérica, tabular, gráfica e algébrica.

O objetivo principal deste estudo é investigar de que modo os alunos utilizam as representações múltiplas na resolução de tarefas que implicam a utilização de Funções num contexto de trabalho com o *Geogebra, software* com inúmeras potencialidades no trabalho com diferentes representações.

Dado o objetivo do estudo, foram definidas as seguintes questões orientadoras, às quais se procurou dar uma resposta:

- a) Quais são as formas de representação a que os alunos mais recorrem?
- b) Como é que os alunos conciliam as diferentes representações?
- c) Que fatores influenciam a escolha da representação?

Metodologia

O estudo aqui apresentado, tendo em conta o seu propósito, objetivos e a natureza dos resultados finais que se pretendiam obter inscreve-se nas investigações de natureza qualitativa, na modalidade de estudo de caso instrumental, com características descritivas e analíticas (Merriam, 1988; Stake, 2009). O caso em estudo é uma turma do 9º ano de escolaridade, a qual foi alvo de uma experiência de ensino que foi desenvolvida em contexto natural, na sala e horário lectivo normais e conduzida pela professora titular da turma, em cooperação com a investigadora. Durante a experiência de ensino os alunos foram organizados em pequenos grupos (cinco grupos), constituídos por três e quatro alunos, criados pela professora titular da turma com a participação dos alunos. Na constituição dos grupos, o professor teve em consideração os seguintes critérios: o empenho, o interesse, o comportamento dos alunos e a afinidade entre os alunos.

Esta experiência ou intervenção didáctica criou as condições para a recolha de dados, na qual a investigadora assumiu uma postura de observadora participante durante a fase de apresentação da tarefa e trabalho autónomo sobre a mesma, mas com maior intervenção na fase de discussão colectiva das tarefas.

A intervenção didática consistiu na realização de seis tarefas diversas, durante seis aulas (cinco blocos de noventa e um de quarenta e cinco minutos), classificadas quanto à sua natureza de acordo com o seguinte quadro:

TAREFA	NATUREZA		REFERÊNCIA
	EXPLORAÇÃO	MODELAÇÃO	
1. Qual o tarifário melhor? Eis a questão...		X	Adaptado do Grupo de trabalho T3, 2002
2. As informações dadas por uma função do tipo $y=mx+b...$	X		Adaptado de exercícios de manuais
3. Matemática por um canudo		X	Adaptado do Grupo de trabalho T3, 2002
4. As folhas de papel que usamos		X	Criado pela investigadora
5. Estudo das funções $y=ax^2$	X		Adaptado de exercícios de manuais
6. O crescimento do meu cabelo é modelado por uma função		X	Adaptado do Grupo de trabalho T3, 2002

Quadro 1 - Tarefas classificadas consoante a sua natureza: exploração e modelação

As tarefas de modelação tinham como base situações não matemáticas (contextos reais e "semi-reais"): escolha de tarifários de telemóvel; relação entre o comprimento e a largura das folhas de papel A4; análise do crescimento do cabelo; e o espaço visualizado através de canudos de diferentes comprimentos. Nas tarefas de exploração foram estudadas famílias de funções (afim e quadráticas). Este conjunto de tarefas foi integrado na planificação da unidade didática "Funções", da turma em estudo, de forma a proporcionar um percurso de aprendizagem coerente, e que permitisse aos alunos a aprendizagem, a compreensão e consolidação dos conceitos e procedimentos matemáticos fundamentais dessa unidade.

As tarefas apresentam uma estrutura comum à excepção da tarefa 6. A estrutura adoptada, bem como as questões que continham foram intencionalmente escolhidas de forma a permitir a utilização e interação das diferentes representações (numérica, tabular, gráfica e algébrica), seguindo de perto a proposta de Friedland e Tabach (2001). Cada uma das tarefas era composta por três partes. Numa primeira parte é apresentada a situação problema, na qual os alunos se familiarizam com uma representação dada. A segunda parte é constituída por questões de transição entre representações, com o objetivo de criar de todas as formas de representação. A primeira questão que é colocada requer obrigatoriamente a análise da representação

utilizada na apresentação da situação-problema. Esta varia de tarefa para tarefa, bem como a ordem pela qual são solicitadas as restantes representações, criando assim a oportunidade de os alunos efetuarem diferentes transições entre representações. Na terceira parte são colocadas questões de exploração, mais abertas, em que os alunos podem optar pelas representações que considerem mais adequadas para a obtenção da solução. Este tipo de questões envolvia diferentes pedidos matemáticos, como identificar a imagem dado o objeto, identificar o objeto dada a imagem, estabelecer comparações entre funções ou, ainda, estudar a influência da variação dos parâmetros. A tarefa 6 é constituída somente por questões de exploração, sendo a situação-problema apresentada em linguagem corrente.

Na resolução das tarefas os alunos utilizaram sempre o *software Geogebra*, este momento não trouxe dificuldades de ordem maior, uma vez que os alunos já tinham tido anteriormente contato com este mesmo *software* na resolução de tarefas propostas pelo professor titular da turma, abordando essencialmente conteúdos relacionados com Geometria.

A recolha de dados foi realizada através da observação e análise documental. A investigadora fez o registo dos acontecimentos da aula e a análise dos documentos produzidos pelos alunos, como as resoluções escritas das tarefas e os ficheiros de *Geogebra* correspondentes à resolução de cada uma.

A análise dos dados realizou-se em duas fases diferentes. A primeira fase ocorreu durante a recolha de dados; a segunda fase foi realizada posteriormente, a qual se subdividiu em três sub-fases. Primeiramente, definiram-se categorias para análise posterior dos dados recolhidos. Essas categorias estavam de acordo com as representações utilizadas pelos alunos (numérica, tabular, gráfica e algébrica) e com a natureza/objectivo das perguntas das tarefas (identificar a imagem dado o objeto, identificar o objeto dada a imagem, estabelecer comparações entre funções ou, ainda, estudar a influência da variação dos parâmetros). Em seguida realizou-se uma análise de todos os dados recolhidos relativamente a todos os grupos, segundo as categorias definidas. Por último, efectuou-se uma análise cruzada de forma a encontrar semelhanças e diferenças, formulando, por fim, conclusões.

Principais resultados

Em geral, durante o trabalho autónomo e discussão, os alunos manifestaram empenho e responsabilidade e conseguiram elaborar boas respostas matemáticas. Ao longo de todas as tarefas, os alunos foram capazes de utilizar os diversos tipos de representação disponibilizados pelo *Geogebra*, fazendo uso das potencialidades deste *software*.

A partir da análise das respostas apresentadas pelos alunos, no que diz respeito à criação das diferentes representações, em cada uma das tarefas, os grupos mostraram ser capazes de efectuar a transição entre qualquer forma de representação, isto é, criam qualquer representação a partir das que dispõem até ao momento, revelando assim capacidade de traduzir informação de uma representação para outra.

Representação a que os alunos mais recorreram

Nas questões de exploração, as quais requerem o uso ou conciliação de representações, os grupos utilizaram as diferentes representações no conjunto das tarefas propostas, como se pode verificar no quadro 2:

	PERGUNT	GRUPOS					Repres. Predominant e	
		A	1	2	3	4		5
TAREFA 1	7	a)	Algébrica	Algébrica	Algébrica	Algébrica	Algébrica	Algébrica
		b)	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Tabular	Gráfica
		c)	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica
		d)	Tabular	Tabular	Algébrica	Tabular	Tabular	Tabular
		e)	Gráfica	Gráfica	Gráfica/ Tabular	Gráfica	Gráfica	Gráfica
TAREFA 2	2c)	i)	Algébrica/ Gráfica	Algébrica/ Gráfica	Gráfica	Algébrica/ Gráfica	Gráfica/ Tabular	Algébrica/ Gráfica
		ii)	Algébrica/ Gráfica	Gráfica/ Tabular	Gráfica/ Tabular	Algébrica/ Gráfica	Gráfica/ Tabular	Gráfica/ Tabular
		iii)	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica
		iv)	Algébrica/ Gráfica	Gráfica/ Tabular	Gráfica	Algébrica/ Gráfica	Gráfica/ Tabular	Gráfica
		v)	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica

		vi)	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica	
		vii)	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica	
TAREFA 3	5		Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica	
			Gráfica/ Tabular	Gráfica/ Tabular	Gráfica/ Tabular	Tabular	Tabular	Gráfica/ Tabular	
TAREFA 4	6	a)	Algébrica	Gráfica	Gráfica	Algébrica	Algébrica	Algébrica	
		b)	Algébrica	Gráfica	Gráfica	Algébrica	Algébrica	Algébrica	
TAREFA 5	1	c	i)	Algébrica	Algébrica/ Gráfica	Gráfica	Algébrica/ Gráfica	Algébrica/ Gráfica	
			ii)	Algébrica	Gráfica	Gráfica	Tabular	Tabular	--
			iii)	Gráfica	Gráfica/ Tabular	Gráfica	Algébrica/ Gráfica	Algébrica	Gráfica
			iv)	Gráfica	Tabular	Gráfica	Tabular	Tabular	Tabular
TAREFA 5	2	d	i)	Algébrica	Tabular	Gráfica	Algébrica	Algébrica	
			ii)	Tabular	Gráfica	Gráfica	----	Tabular	--
			iii)	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica
			iv)	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica
TAREFA 6	1.1		Numérica	Numérica	Numérica	Numérica	Numérica	Numérica	
	1.2		Numérica	Numérica	Numérica	Numérica	Numérica	Numérica	
	1.3		Numérica	Numérica	Numérica	Numérica	Algébrica	Numérica	
	1.4		Numérica	Numérica	Numérica	Numérica	Algébrica	Numérica	
	1.5		Numérica	Numérica	Numérica	Numérica	Algébrica	Numérica	
	1.6		Gráfica	Algébrica/ Tabular	Gráfica	Gráfica	Algébrica/ Numérica	Gráfica	
Representação predominante			Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica	Gráfica	

Quadro 2 - Representações utilizadas pelos grupos

A representação gráfica foi a que os alunos mais usaram, tendo sido as representações tabular e numérica as segundas representações mais utilizadas e por último a representação algébrica. Ao efectuar a mesma análise mas por grupo, verificam-se algumas discrepâncias relativamente ao que foi dito anteriormente. A representação

gráfica continua a ser a escolhida por excelência, no entanto, relativamente às outras representações, para os grupos 1, 4 e 5 a segunda representação mais utilizada é a representação algébrica, logo de seguida estão referidas as representações numérica e tabular. O grupo 3 destaca-se por apresentar uma forte preferência pelo uso da representação gráfica.

Na tarefa 6 os alunos recorreram a representações que não foram ao encontro do que era esperado, tendo em conta as preferências/utilizações das representações manifestadas ao longo da intervenção didática. Era esperado que os grupos recorressem na sua maioria à representação gráfica, uma vez que esta lhes permitiria obter resposta imediata para quase todas as questões, no entanto, os alunos recorreram à representação numérica, respondendo isoladamente a cada pergunta. Tome-se como exemplo o grupo 3 que mostrou sempre ser um grupo entusiasta do uso da representação gráfica e nesta tarefa não tirou partido da potencialidade dessa representação tendo, como se pode verificar de seguida nas respostas apresentadas às

questões 1.2. e 1.3.:

1.2. A Joana mediu o seu cabelo, tendo este 50 cm. Qual é a idade mínima que a Joana pode ter?

1.2 - dividindo os 500 mm que tem o cabelo da joana pelas 13 mm deu 38,46. esse valor dividido-se pelos 12 meses do ano que deu 3,2 anos

1.3. A Joana precisa de esperar quantos anos, sem cortar o cabelo, para que este fique a medir 1m?

Figura 1 - Respostas do grupo 3 às perguntas 1.2. e 1.3. da tarefa 6

cabelo atinja 1000 mm dividindo os 1000 mm em 13 mm deu 76,92 que ao dividir pelos 12 meses foi dar os 6,49.

Este facto pode ser justificado pela forma como a tarefa foi apresentada primeiramente aos alunos, tendo sido distribuída a tarefa aos alunos e estes terem iniciado de imediato o trabalho autónomo sem terem feito uma leitura geral da tarefa.

Os alunos ao usarem as diferentes representações na resolução das tarefas, mostraram que possuem competências de leitura, interpretação e apresentação de informação em qualquer uma das formas de representação.

Quando se realiza a análise na horizontal, ou seja, se efectua uma análise comparativa das representações usadas pelos diferentes grupos na resolução de cada uma das questões, constata-se que raramente houve grandes diferenças.

Na tarefa 5, foi onde se verificou uma maior discrepância nas representações usadas quando se estabelece a comparação entre os grupos para as mesmas questões. Esta ocorrência pode dever-se ao facto desta tarefa ter sido das últimas, verificando-se preferências ou facilidades por determinadas representações por parte dos grupos.

Conciliação de diferentes representações

A partir da análise do quaro 2, representações usadas pelos grupos na resolução das tarefas, verifica-se em determinadas questões sentiram necessidade de usar mais do que uma forma de representação para poderem apresentar uma. Por exemplo, na tarefa 5, tal como noutras questões das tarefas apresentadas, pedia-se que os alunos determinassem as imagens dos objetos indicados. Nestas situações os grupos recorriam à representação gráfica ou algébrica, dependendo dos valores dos objetos/imagens e da exatidão dos resultados obtidos por cada uma das formas de representação. A resposta que segue é exemplo desta situação:

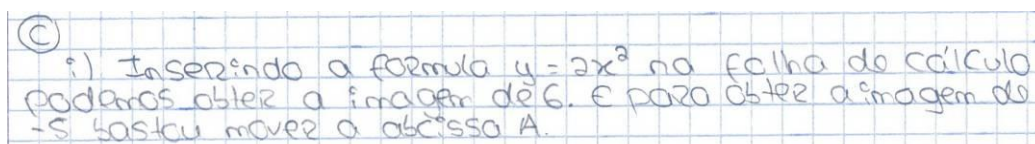


Figura 2- Resposta do grupo 5

Houve outras situações em que os alunos, por sua iniciativa, usaram a representação algébrica para obterem a gráfica, para obterem a resposta à pergunta que lhes foi colocada. Considera-se como exemplo a resposta dada na tarefa 6, em que se pedia para compararem duas situações de crescimento de cabelo, modeladas por funções afim e, em particular, que determinassem se em algum momento as duas funções representavam o mesmo comprimento de cabelo:

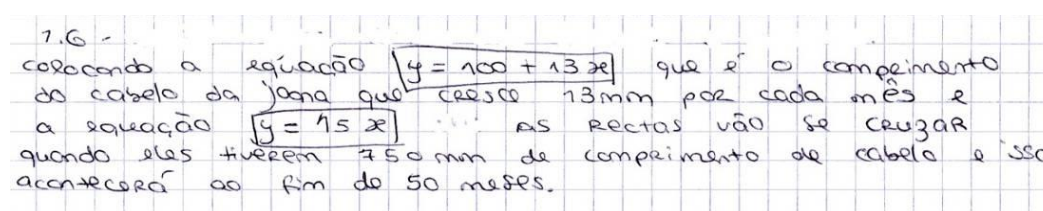


Figura 3- Resposta do grupo 3

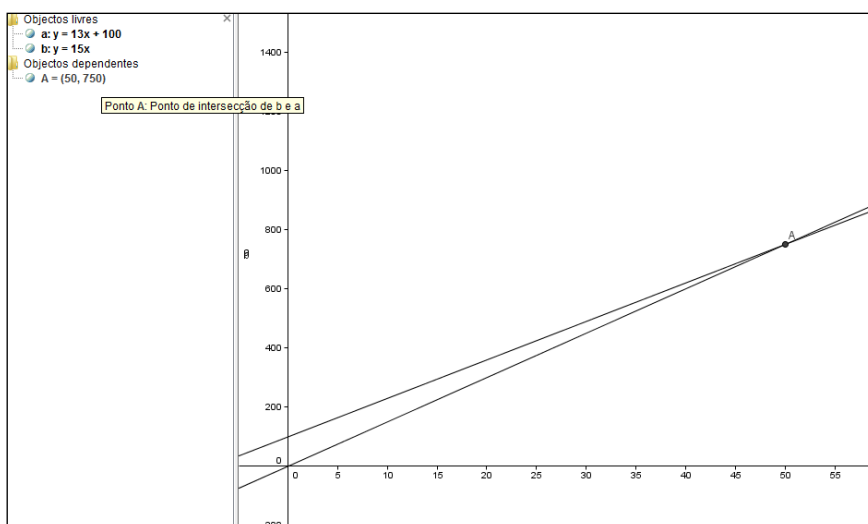


Figura 4- Procedimento utilizado pelos grupo 1, 3 e 4

Em algumas situações, os alunos conciliaram as representações gráfica e tabular, como no exemplo que se descreve em seguida. Os grupos parecem ter beneficiado da análise simultânea da representação gráfica e tabular dos dados recolhidos para descrever o comportamento das variáveis e identificar o tipo de relação em estudo, como se ilustra com a resposta do grupo 5:

(4) Hiperbole, porque é uma situação de proporcionalidade inversa, quando uma das variáveis aumenta a outra diminui. Recorreremos à folha gráfica e à tabela.

Figura 5- Resposta do grupo 5

Identificou-se ainda outras situações em que os grupos utilizaram a representação gráfica para construir a tabular, nomeadamente nas situações em que pretendiam obter o valor da imagem dado o objeto ou vice-versa, usufruindo das potencialidades do *Geogebra*, como se pode ver em seguida, em que os alunos leram no gráfico as coordenadas dos pontos a incluir na tabela:

(b) Para conseguirmos completar a tabela, recorreremos ao Geogebra, mexendo o selector de a, ficando a=2. E mexendo também a abcissa A, podemos obter os valores das variáveis através da folha de cálculo.

Figura 6- Resposta do grupo 5 (tarefa 5)

Fatores que influenciaram a escolha da representação

A escolha pelas representações usadas pelos grupos parece ter como fator, para além da predisposição dos alunos para as distintas representações, o tipo de conhecimento matemático que as questões evocam.

Nas questões em que era pedido para determinar a imagem dado o objeto os grupos recorreram maioritariamente à representação algébrica. Por exemplo, na tarefa 1, era pedido para determinar qual o melhor tarifário sabendo que o Pedro falou 120 minutos. Todos os grupos recorreram à folha de cálculo usando para isso a expressão algébrica que modela a situação, sendo considerado pelos alunos a estratégia mais adequada:

Foi mais fácil recorrer à folha de cálculo, porque já tínhamos a fórmula
foi só substituir o valor. (Bárbara, grupo 3)

Esta afirmação foi apoiada por todos os alunos. Note-se que apesar de se visualizar uma tabela, os alunos estão nesta situação a fazer uso da expressão algébrica.

	A	B	C	D	E
1					
2	tlm 1				
3	Duração	preço			
4	0	15.27			
5	1	15.423			
6	2	15.576			
7	3	15.729			
8	4	15.882			
9	5	16.035			
10	120	33.63			
11	tlm 2				
12	duração	preço	Número B10: 15.27 + 0.153 A10		
13	0	0			
14	1	0.609			
15	2	1.218			
16	3	1.827			
17	4	2.436			
18	5	3.045			
19	120	73.08			
20	tlm 3				
21	Duração	preço	Número B19: 0.609 A19		
22	0	0			
23	1	0.2418			
24	2	0.4836			
25	3	0.7254			
26	4	0.9672			
27	5	1.209			
28	120	29.016			
29			Número B28: 0.2418 A28		
30					

Figura 7- Procedimento utilizados por todos os grupos para determinar quanto pagaria o Pedro tendo este registado 120 minutos em chamadas

O procedimento descrito anteriormente foi adotado também noutras situações, nomeadamente na tarefa 4, em que era pedido que determinassem o comprimento de fita visualizado, se se utilizasse um tubo de 60 cm e outro de 90 cm, houve três grupos que apresentaram a seguinte resposta:

⑥ (a) Aplicando a fórmula $y = 400 \frac{x}{z}$ na folha de cálculo do Geogebra podemos concluir que se o tubo fosse de 60cm a fita teria 6,67cm e se fosse do 90cm a fita teria 4,44cm.

Figura 8- Resposta do grupo 5

	A	B	C	D
1	Tam. Tubo	Comp. Fita		
2	80	5	400	
3	70	6	420	
4	50	8	400	
5	44	9	396	
6	40	10	400	
7	30	12	360	
8	23	17	391	
9	20	19	380	
10	10	26	260	
11	60	6.67		
12	90	4.44		
13	100			

Figura 9- Procedimento utilizado pelos grupos 1, 4 e 5

Nas questões em que era pedido para determinar o objeto dada a imagem os grupos conciliaram duas representações a gráfica e a algébrica, tomando como exemplo o que já foi referido anteriormente.

Nas tarefas encontram-se ainda questões onde se pretendia que os alunos estabelecessem a comparação entre funções e outras em que estudassem a influência dos parâmetros. Tanto numas como noutras a representação a que os grupos recorreram para apresentar uma resposta foi à representação gráfica. Na tarefa 1 pretendia-se que os alunos indicassem qual o tarifário mais vantajoso sabendo que Pedro só quer gastar 25 euros. Os alunos apresentaram as seguintes propostas para obter a resposta, todas diferentes mas com forte recurso ao gráfico:

- Procurámos os 25 euros no eixo dos yy. (Jorge, grupo 2)
- Traçava uma reta horizontal. (Marta grupo 5)
- Nós mexemos a zona gráfica até encontrarmos os 25 euros e depois a reta que ficava mais abaixo era o melhor tarifário, que neste caso era o da Optimus. (Mafalda grupo 3)

Ainda na tarefa 1 questionava-se se haveria algum momento em que o tarifário da Vodafone seria mais vantajoso. Os grupos procederam à análise comparativa dos gráficos que representam cada um dos três tarifários, tendo os grupos 3 e 5 completado essa análise com a determinação do ponto de intersecção entre os gráficos.

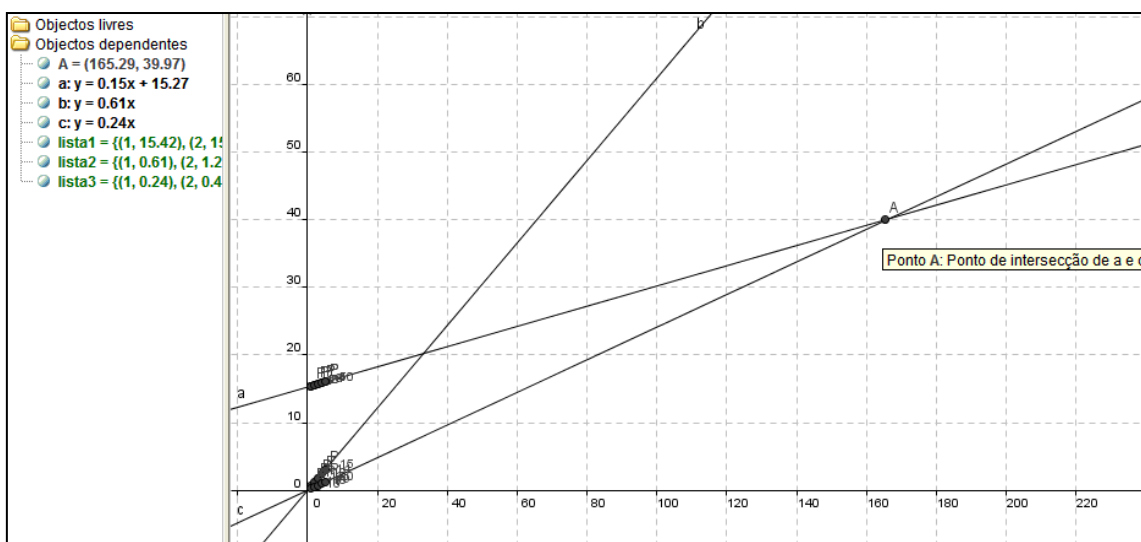


Figura 10- Resolução dos grupos 3 e 5

Na tarefa 2 destinada ao estudo das funções afim do tipo $ax + b$, foi pedido aos alunos a identificação da influência do parâmetro b , tendo estes respondido:

Vii) Recorrendo à representação gráfica movendo o sector b , podemos verificar que quando b aumenta a função sobe no eixo de y , e quando diminui desce nesse mesmo eixo.

Figura 11 - Resposta do grupo 5

O recurso ao *Geogebra*, foi outro fator determinante no uso das representações, os alunostiveram assim oportunidade de manipular diretamente as diversas formas de representação das Funções, proporcionando assim um ambiente de aprendizagem que permite o envolvimento na exploração das suas características e propriedades matemáticas. O *Geogebra* nesta intervenção pedagógica assumiu um papel de facilitador da resolução das tarefas matemáticas, permitindo aos alunos experimentarem as suas ideias, verificarem as propriedades e garantirem a legitimidade das suas resoluções.

No *Geogebra* a representação gráfica assume um papel central, podendo isso também justificar o factodos alunos terem recorrido como maior frequência a essa forma de representação.

Os fatores referidos anteriormente influenciam a escolha das representações, no entanto, as preferências dos alunos é também um fator a ter em conta justificando então as diferenças verificadas entre os grupos.

Conclusões

Todos os grupos utilizaram as diferentes representações no conjunto de tarefas propostas. A representação gráfica foi a representação a que os grupos mais recorreram da sua iniciativa, tendo sido as representações tabular e numérica as segundas representações mais utilizadas, surgindo em último lugar a representação algébrica.

Todavia esta ordem de recurso às representações não se verificou para todos os grupos, tendo os grupos 1, 4 e 5 como segunda representação mais utilizada a representação algébrica, logo de seguida estão referidas as representações numérica e tabular, respetivamente. O grupo 3 destaca-se por apresentar uma forte incidência no recurso à representação gráfica em comparação com os outros grupos.

Os grupos, para além de terem usado cada uma das representações, em algumas situações conciliaram diferentes representações, sobretudo a representação gráfica com a algébrica e a representação tabular com a gráfica. A representação gráfica é conciliada com a algébrica nas seguintes situações: quando o domínio representado na forma gráfica não abrange os valores em estudo ou então quando, por limitações do *software*, o aluno não consegue selecionar no gráfico o valor pedido. Os alunos também recorreram frequentemente à representação algébrica para construir a representação gráfica das funções, revelando uma conciliação adequada e eficiente destas diversas representações.

A representação gráfica foi muitas vezes a base da construção da representação tabular das funções, uma vez que a partir da definição de um ponto sobre o gráfico da função e a deslocação do mesmo, o *Geogebra* constrói automaticamente a tabela.

Em geral, os grupos foram adotando representações adequadas para resolver as questões e demonstraram conseguir colmatar as desvantagens de cada uma das representações com as vantagens das outras.

No que diz respeito à escolha das representações, esta parece ser orientada pelo tipo de conhecimento matemático que as questões evocam, para além das preferências dos alunos. Assim, nas questões em que era pedido para se identificar a imagem dado o objeto, os grupos recorreram maioritariamente à representação algébrica. O recurso generalizado à representação algébrica pode ser justificado por serem expressões algébricas de fácil compreensão, ainda mais quando foram escritas pelos próprios

alunos, em que eram usadas estratégias de resolução (cálculo) com que os alunos estão mais familiarizados. O grupo 3, como desde início mostrou à vontade e entusiasmo em utilizar as potencialidades gráficas do Geogebra, procurou sempre que conseguiu utilizar somente a representação gráfica.

Nas respostas às perguntas em que era necessário identificar o objeto dada a imagem, verifica-se que os grupos recorrem maioritariamente à representação gráfica, e conciliam esta com a algébrica.

Nas respostas em que era solicitado o estudo comparativo de duas ou mais Funções, os alunos recorreram na maioria das vezes à representação gráfica. A representação gráfica dá uma imagem clara global das funções, sendo esta uma mais valia quando se pede aos alunos que estabeleçam comparações entre funções ou que identifiquem momentos em as funções assumem o mesmo valor. Os alunos recorreram à representação tabular quando lhes foi pedido para analisarem as Funções em determinados valores do seu domínio, estando estes representados nas tabelas.

Nas tarefas foram propostas questões em que os alunos tinham que compreender a influência da variação dos parâmetros das Funções e ainda estudar a influência dos parâmetros dos tipos de função. Também nestes casos a representação matemática predominante é a representação gráfica.

O uso do Geogebra é outro fator que influenciou o uso de múltiplas representações, uma vez que disponibiliza de forma eficiente as representações múltiplas das funções e permite transitar de umas para as outras com um *click*. Além disso, o *Geogebra* permitiu-lhes a simultaneidade de visualização no mesmo ecrã das diferentes representações, tornando mais direto o estabelecimento de conexões entre estas. Por último, o *Geogebra* permitiu novas formas de lidar com as representações e de transição entre elas (Laborde, 2008).

Acautelar condições para que os alunos possam usar de forma eficaz representações múltiplas constituiu um desafio que não pode ser descurado, dada a sua importância no ensino e aprendizagem da matemática, em geral, referenciada nos documentos de orientação curricular nacionais e internacionais e como resultados de investigações, para o qual os atuais recursos informáticos disponíveis muito podem contribuir.

Agradecimentos

Agradeço à Universidade de Évora, em geral, pela disponibilidade e prestabilidade dos serviços que facilitaram a realização e concretização da dissertação, em particular, à orientadora, Professora Ana Paula Canavarro, pelo incentivo e exigência, pela disponibilidade e confiança manifestados. Agradeço ainda a disponibilidade e colaboração da direção e docentes do Agrupamento de Escolas de Vila Boim.

Referências Bibliográficas

- Brown, S. A., & Mehilos, M. (2010). Using tables to Bridge Arithmetic and Algebra. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 15(9), 532-538.
- Friendland, A., & Tabach, M., (2001). Promoting multiple representation in álgebra. In Cuoco (Ed), *The roles of representation in school mathematics* (pp. 173-185). Reston, VA: NCTM.
- Gafanhoto, A. (2011). *Integração das diferentes representações das funções no contexto de utilização de um ambiente de geometria dinâmica (Geogebra)*. Lisboa: APM.
- Kaput, J. (1992). Technology and Mathematics Education. In Douglas Grouws (Ed.). *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 515-556). New York: Macmillan.
- Laborde, C. (2008). Multiple dimensions involved in the design of tasks full advantage of dynamic interactive geometry. In A. P. Canavarro, D. Moreira & M. I. Rocha (Orgs), *Tecnologias e Educação Matemática* (pp. 36-50). Lisboa: SEM-SPCE.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. E. e Oliveira, P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zbiek, R. M., Heid, M. K., Blume, G. W. & Dick, T. P. (2007). Research on technology in mathematics education: a perspective of constructs. In Frank K. Lester (Ed.). *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (Vol. II, pp. 1169-1207). Charlotte: Information Age Publishing.

Ensinar Matemática com computador: factores de inibição ou motivação das práticas dos professores

Ana Isabel Leal da Costa - Escola Secundária c/3º ciclo Rainha Santa Isabel, Estremoz
ailealcosta@gmail.com

Ana Paula Canavarro- Universidade de Évora
apc@uevora.pt

Esta comunicação apresenta uma investigação desenvolvida no âmbito do mestrado em Educação Matemática da Universidade de Évora. Foi realizado no contexto do Plano da Matemática de uma escola do Alentejo e teve como objetivo compreender as conceções e as práticas de uma professora de Matemática relativamente à utilização do computador e identificar de que forma o contexto profissional, o eu profissional e o conhecimento didático interferem na prática. É uma investigação de tipo qualitativo e descritivo, concretizada num estudo de caso. Os dados foram recolhidos através duma entrevista, observação de aulas e sessões de formação em Cabri-Géomètre e análise documental. Concluiu-se que o tipo de ensino praticado pela professora, a insegurança, a falta de formação em *software* dedicado ao ensino da Matemática e as atitudes dos alunos constituem fatores limitadores da sua prática. Já o grupo disciplinar, a escola, a formação e a experiência vivida com os alunos revelaram-se elementos motivadores.

Palavras-chave: computador, ambiente de geometria dinâmica, professor, ensino da Matemática, Plano da Matemática.

Introdução

Vivemos, hoje, numa sociedade complexa em constante mudança que exige cada vez mais dos jovens. E todas as transformações que têm vindo a ocorrer ao nível social, político e económico refletem-se, inevitavelmente, na escola. Pode, talvez, apontar-se o processo de reforma educativa que se iniciou em Portugal na segunda metade dos anos oitenta, como uma das primeiras grandes alterações sentidas no ensino, como consequência da evolução da sociedade. Desde então, o ensino tem vindo a ser alvo de mudanças, que têm passado não só pela alteração dos programas, como pela exigência de um novo papel do professor na escola. Assim, espera-se hoje que o professor pratique um tipo de ensino diferente daquele que certamente foi alvo enquanto aluno, que englobe, entre outras coisas, o recurso às novas tecnologias, como a utilização do computador em sala de aula para trabalhar em Matemática. São hoje maiores as exigências colocadas aos professores em termos de desenvolvimento curricular, reconhecendo-as que diversas dimensões actuam sobre eles (Canavarro & Ponte, 2005).

As primeiras experiências que fazem referência à utilização do computador no ensino da Matemática datam dos anos 60. Na época, os computadores eram ainda muito raros, dispendiosos e complicados de operar. Seguiu-se, na altura, a ideia de um *Ensino Assistido por Computador*, ou seja, um ensino no qual o computador desempenhava as funções de um “professor electrónico” que transmitia aos alunos conhecimentos matemáticos pré-definidos, proporcionando o desenvolvimento de destrezas básicas.

Com os novos objetivos do ensino da Matemática nos anos 80, começam-se a valorizar as capacidades de resolução de problemas, raciocínio e comunicação, reconhecendo-se as potencialidades dos computadores enquanto ferramentas ao serviço do desenvolvimento destes novos objetivos (Ponte, 1994). Os computadores passam, também, a ter preços mais acessíveis ao grande público e surgem novas ferramentas informáticas como é o caso da folha de cálculo, os programas de processamento de texto e de gráficos e, um pouco mais tarde, *software* dedicado ao ensino da Matemática.

Assim, de acordo com os novos programas de Matemática e com o objectivo de promover a utilização educativa do computador surgem alguns projetos,

nomeadamente, o projeto MINERVA, que decorreu entre 1985 e 1994, tendo como principais destinatários os professores e os alunos do ensino não superior (Ponte, 1994). Os grandes objetivos deste projeto passavam pela inclusão, no ensino, das tecnologias de informação nos planos curriculares (em particular, o computador), o uso das tecnologias de informação como meios auxiliares do ensino das outras disciplinas escolares, e a formação de orientadores, formadores e professores.

No relatório final do projecto MINERVA (Ponte, 1994) e considerando que a inserção das tecnologias de informação no sistema educativo na maioria dos países tende a passar por três grandes etapas – a experimentação, o desenvolvimento e a integração, Ponte afirma que foi possível percorrer as duas primeiras etapas, tendo-se deparado com mais dificuldades em avançar para a terceira. Esta última etapa, a integração, “parece ser um processo algo indefinido, não tanto pela sua lentidão mas, sobretudo, pela falta de rumo” (Ribeiro & Ponte, 2000).

Esta falta de rumo pode ter origens muito diversas, tanto relacionadas com o sistema e contexto escolar, com os professores que nele trabalham, com as orientações programáticas sobre o uso do computador.

Os computadores nos programas de Matemática

Em Portugal, antes dos programas de Matemática salientarem a importância da utilização das novas tecnologias nos diversos níveis de ensino, é possível encontrar este tipo de referências noutros documentos que apresentam orientações curriculares para a Educação Matemática. É o caso do relatório resultante do Seminário de Vila Nova de Milfontes (1988), no qual são referidas algumas das potencialidades que as novas tecnologias apresentam no ensino da Matemática, bem como as suas implicações ao nível do currículo de Matemática.

No programa de Matemática para o terceiro ciclo do ensino básico, de 1991, pode ler-se no âmbito dos objetivos gerais – capacidades/aptidões, que os alunos deverão “utilizar adequadamente a calculadora, e sempre que possível meios informáticos tirando partido das suas potencialidades” (p.11).

O Currículo Nacional para o Ensino Básico (2001) apresenta já uma referência muito explícita à utilização do computador:

“Quanto ao computador, os alunos devem ter oportunidade de trabalhar com a folha de cálculo e com diversos programas educativos, nomeadamente de gráficos de

funções e de geometria dinâmica, assim como de utilizar as capacidades educativas da rede Internet". (p. 71)

Quanto aos programas do ensino secundário, nomeadamente, ao nível do 10º ano, tanto para a Matemática A como para a Matemática B (2001), é referido que:

"O computador, pelas suas potencialidades, nomeadamente nos domínios da Geometria Dinâmica, da representação gráfica de funções e da simulação, permite actividades não só de exploração e pesquisa como de recuperação e desenvolvimento, pelo que constitui um valioso apoio a estudantes e professores, devendo a sua utilização considerar-se obrigatória neste programa (...) recomenda-se enfaticamente o uso de computadores, tanto em salas onde os estudantes poderão realizar trabalhos práticos, como em salas com condições para se dar um aula em ambiente computacional (nomeadamente Laboratórios de Matemática), além do partido que o professor pode tirar como ferramenta de demonstração..." (p. 16)

O programa de Matemática aplicada às Ciências Sociais também faz referência à utilização do computador nas aulas, numa perspectiva muito próxima daquela que é referida nos programas de Matemática A e B.

Encontra-se, assim, nos programas de Matemática, um reconhecimento geral do papel que o computador pode desempenhar na Educação Matemática devido, essencialmente, às suas capacidades técnicas.

Contudo, a introdução do computador na escola coloca novos desafios aos professores. Cuban (1986, citado em Ribeiro & Ponte, 2000) refere que o processo de apropriação da tecnologia pelos professores é complexo e tradicionalmente problemático. É, no entanto, necessário não esquecer que o papel do professor sofre profundas mudanças com a introdução desta tecnologia na sala de aula, pois, para além do docente ter que adquirir novos conhecimentos e técnicas no que diz respeito à utilização de *hardware* e *software*, perde também, o controlo e a segurança mais característicos de uma aula tradicional. Assim, importa considerar as concepções dos professores sobre o uso do computador e de que forma estas interferem nas suas práticas.

Concepções e práticas dos professores de Matemática sobre a utilização dos computadores

Antes de mais, convém destacar que os investigadores definem o conceito de concepção de variadas formas. Por exemplo, Alba Thompson (1982, citada em Azevedo, 1993) define as concepções como uma espécie de “filtros” através dos quais os objectos são apreciados pelo indivíduo. Para a autora, as concepções dos professores de Matemática incluem crenças, descrenças e conceitos. Segundo Ponte (1992), as concepções podem ser vistas como um pano de fundo organizador dos conceitos, constituindo por assim dizer, “mini-teorias”, permitindo estes condicionar o modo como vemos e entendemos algo.

No entanto, há a realçar trabalhos de alguns autores como Barton (1995), citado em Ribeiro e Ponte (2000), e Belfort, Guimarães e Barbastefano (2001) que mostram a existência de uma relação dialéctica entre concepções e práticas. Este tipo de relação é bem definido por Santos (2000), que baseando-se nas ideias de Thompson (1992) afirma que “existe uma relação dialéctica entre as concepções e as práticas dos professores em que as práticas geram concepções que estão em consonância com elas e que essas concepções são, tendencialmente, mais um resultado dos anos de experiência do professor em sala de aula, do que qualquer formação que tenha recebido. Por outro lado, essas concepções ajudam a orientar as decisões necessárias à prática” (p. 58).

É possível encontrar algumas investigações, realizadas em Portugal, no âmbito das concepções dos professores sobre o uso dos computadores. Canavarro (1993), baseando-se num estudo de casos, identificou três perspectivas diferentes dos professores para a utilização do computador no ensino da Matemática:

- (a) como instrumento de animação, permitindo melhorar o ambiente da sala de aula;
- (b) como instrumento facilitador, permitindo realizar tarefas habitualmente realizadas à mão,
- (c) como instrumento de possibilidade, permitindo realizar actividades que seriam difíceis de realizar de outra maneira.

Quanto às práticas destes mesmos professores, a investigadora conclui que, enquanto para uns a integração do computador na sala de aula e a sua utilização não envolve nenhuma preparação particular, para outros esta utilização já constitui uma situação especial, que envolve uma preparação extra das actividades a desenvolver.

Procurando, também, estudar a forma como os professores encaram a utilização de computadores no ensino da Matemática, Azevedo (1993) identificou várias perspectivas. Algumas aproximam-se, de certa forma, daquelas que Canavarro identificou, pois os professores estudados referem-se ao computador como um instrumento motivador para os alunos que, para além de integrar o mundo destes, tem ainda a vantagem de lhes proporcionar uma certa autonomia na sua aprendizagem. Destaca, ainda, o facto de alguns dos professores terem feito referência ao computador, como um instrumento que proporciona a preparação do aluno para a vida activa, na medida em que se encontra presente em locais de trabalho que os alunos poderão ocupar quando abandonarem os estudos. De qualquer forma, é evidente a apreensão dos professores quando se referem ao computador como um instrumento que exige da sua parte algum domínio técnico, assim como, razoáveis conhecimentos de informática.

Em Portugal, e no que diz respeito à prática em sala de aula, sabe-se que grande parte dos professores de Matemática ainda não utiliza o computador nas suas aulas. Aliás, no relatório "Matemática 2001" (APM, 1998) é referido que 88% dos professores declararam nunca ou raramente utilizar o computador na sala de aula. Assim, numa altura em que supostamente os professores de Matemática, de uma maneira geral, já deveriam utilizar o computador nas suas práticas letivas com alguma frequência, o que se passa para que isso não aconteça? Quais são os factores que estão por detrás desta situação? Por outro lado, quais os factores que poderão contribuir para que um professor integre nas suas práticas letivas o computador?

O Estudo

Apesar de já terem sido desenvolvidos alguns estudos que procuraram investigar as práticas dos professores ao nível da utilização das novas tecnologias, não pareceu demais realizar um outro estudo neste âmbito, desta vez inserido num contexto de trabalho colaborativo suscitado pelo Plano da Matemática (PM). Procurou-se compreender as concepções e práticas de uma professora de Matemática relativamente à utilização do computador e os factores que a influenciam.

Assumi-se neste estudo o professor como uma pessoa, que exerce uma profissão e se encontra envolvido num determinado contexto profissional (Canavarro, 2004). E no

seguimento desta ideia, partiu-se do princípio que estas três dimensões acabam por ter influência na sua prática profissional.

Questões de investigação

Tendo em conta que o estudo incidiu sobre a utilização do computador no ensino da Matemática e sobre o professor nas suas vertentes pessoal, contextual e de conhecimento profissional, procurou-se responder às seguintes questões:

- Quais as conceções e práticas da professora relativamente à utilização do computador na sala de aula?
- De que forma o contexto profissional interfere nas práticas de utilização do computador da professora?
- De que forma o eu profissional interfere nas práticas de utilização do computador da professora?
- De que forma o conhecimento didático condiciona as práticas de utilização do computador da professora?

Como já foi referido, o contexto do PM teve um papel importante neste estudo. Na sequência deste, o grupo de Matemática do 3º ciclo passou a dispor de um espaço semanal para a realização de reuniões de trabalho. A investigadora (primeira autora deste artigo) era professora deste grupo e disponibilizou-se para facultar uma formação em Cabri-Géomètre aos colegas, um interesse e necessidade identificada pelo grupo. O fato da formadora ser da escola aumentou a sua disponibilidade para prestar apoio ao nível do *software* trabalhado, após a formação. Ao mesmo tempo, a cumplicidade e a forma de trabalhar do grupo disciplinar mostraram-se como factores interessantes na contextualização deste estudo.

A formação em Cabri-Géomètre iniciou-se em Novembro de 2006 e terminou em Janeiro de 2007. Dado que esta formação tinha como objetivo principal familiarizar os professores com o programa num espaço de tempo relativamente curto, as actividades apresentadas procuraram contemplar um número considerável de funções do programa, bem como, mostrar as principais potencialidades do mesmo. Os professores participantes (todos os envolvidos no PM e professores que mostraram interesse)

tiveram a oportunidade de trabalhar com algumas tarefas adequadas para a sala de aula, umas de carácter directo e outras de natureza investigativa.

Metodologia de investigação

Para a realização deste estudo e tendo em conta o problema da investigação e os seus objetivos, adotou-se uma metodologia de investigação de cunho interpretativo uma vez que se pretendia conhecer e compreender a professora nas suas vertentes pessoal, contextual e de conhecimento profissional, centrando-se no significado das suas práticas, ou seja, no “porquê” e no “como” dessas mesmas práticas.

A fonte direta dos dados foi uma professora em contexto escolar e o principal instrumento de recolha de dados foi a investigadora. Os dados recolhidos foram exclusivamente descritivos, obtidos a partir de entrevistas e análise documental, e posteriormente foram analisados numa perspectiva indutiva, tendo presente as questões do estudo.

No âmbito desta investigação optou-se por realizar um estudo de caso, visto que pretendia-se responder a questões de natureza explicativa, não se desejava exercer qualquer tipo de controlo sobre a situação, pretendia-se estudar uma professora correspondendo a critérios bem definidos, bem como obter um produto final de natureza descritiva e analítica.

O universo de escolha do caso limitou-se ao grupo de professores de Matemática responsáveis pelo 3º ciclo do ensino básico da escola, ao qual foi prestada a formação em Cabri-Géomètre. A professora Joana surgiu neste grupo como o caso ideal a seguir, não só por ser aquela com quem a investigadora se encontrava com mais frequência na escola, mas também, por se encontrar a leccionar na escola há cerca de cinco anos, o que lhe permitia ter já um bom conhecimento do contexto escolar.

A recolha de dados foi feita através de registos escritos feitos pela investigadora no decorrer das sessões de formação em Cabri-Géomètre, registos escritos feitos a partir da observação de aulas em que os alunos trabalharam com Cabri-Géomètre, registos áudio dos diálogos da professora com os alunos nas aulas com Cabri-Géomètre, entrevista e análise de outros documentos.

A análise dos dados foi iniciada durante o processo de recolha de dados, mas intensificou-se após a recolha completa dos mesmos, tendo como objectivo principal responder ao problema inicial e questões do estudo.

A professora Joana

A Joana esteve presente em todas as sessões realizadas no âmbito da formação. Na primeira sessão, foi notória a insegurança demonstrada por ela, resultado da inexperiência em trabalhar com este tipo de programas e em particular com o Cabri-Géomètre. Daí, a opção de se juntar com outra professora, num computador, para poderem desenvolver um trabalho em conjunto de entreaajuda, uma das características marcantes do grupo de Matemática. A partir da segunda sessão, a Joana optou por trabalhar individualmente num computador, apesar de ter mantido com as colegas um trabalho de colaboração.

No final da formação, a Joana começou a definir o tema que pretendia trabalhar com os seus alunos, tendo organizado as suas aulas de forma a poder trabalhar os “Lugares Geométricos” no mês de março.

As aulas com Cabri- Géomètre

Tal como tinha sido falado, ao longo das aulas com Cabri-Géomètre a Joana trabalhou o capítulo dos “Lugares Geométricos” com os seus alunos. As actividades apresentadas nas aulas resultaram de um trabalho de pesquisa desenvolvido pela professora, com algumas sugestões da parte da investigadora, tendo sido trabalhados no âmbito do capítulo, a mediatriz de um segmento de recta, a circunferência circunscrita, a bissetriz de um ângulo, a circunferência inscrita, assim como, os pontos notáveis de um triângulo (circuncentro, incentro, ortocentro e baricentro). Enquanto que as três primeiras fichas de trabalho contemplaram actividades muito directas com indicações muito específicas, para a quarta a Joana já procurou desenvolver uma actividade mais aberta, tendo em conta o desempenho dos alunos nas duas primeiras aulas.

Depois desta experiência, que também foi desenvolvida nas outras turmas de 8º ano, a Joana mostrou-se particularmente satisfeita com a forma como as aulas decorreram, sobretudo com a atitude que os alunos manifestaram no desenvolvimento das tarefas propostas com recurso ao Cabri-Géomètre. Para a professora, mais importante do que as aprendizagens dos alunos foi mesmo toda a parte da gestão da aula e o conseguir

responder a todas as situações o que a fez ultrapassar os receios e a insegurança demonstrados inicialmente, tendo chegado a ponderar a hipótese de no terceiro período voltar a recorrer ao Cabri-Géomètre para trabalhar com os seus alunos o tema das “Translações”.

Principais resultados

Conceções e práticas relativas à utilização do computador

Antes da formação. As práticas desta professora ao nível da utilização do computador revelaram-se muito limitadas, restringindo-se a um nível muito pessoal, como passar testes, fichas de trabalho e declarações para actas. A Internet surge no quotidiano da professora numa perspectiva educativa, procurando actividades a ser utilizadas em sala de aula e até mesmo *sites* para sugerir aos alunos.

Tendo em conta as orientações curriculares existentes ao nível da disciplina de Matemática, tanto ao nível do terceiro ciclo do ensino básico como ao nível do ensino secundário, destacando-se por exemplo, a referência que vem no Currículo Nacional para o Ensino Básico (2000) sobre a utilização de programas de geometria dinâmica, a experiência da Joana mostrou-se, até ao momento do estudo, muito limitada visto nunca ter trabalhado com *software* de geometria ou mesmo outro tipo de *software* mais direccionado para o ensino da Matemática.

Até ao momento em que este estudo se iniciou, a Joana mostrou ter também muito pouca experiência na utilização do computador com os seus alunos tendo referido apenas dois momentos, desde que se encontra a leccionar, em que essa situação aconteceu.

No domínio das conceções, há a referir a perspectiva que demonstrou ter sobre este instrumento, quando se referiu ao computador como um instrumento auxiliar mais agradável para a exposição dos conteúdos programáticos. Olhar o computador apenas nesta perspectiva, parece limitar bastante o campo de acção do seu uso, pois não se revela como um instrumento poderoso para a prática lectiva, ou seja, como um recurso para promover aprendizagens matemáticas específicas na sala de aula com os alunos.

Outra ideia a destacar neste estudo está relacionada com a necessidade manifestada pela professora de ter que dispor de algum tempo para exploração de qualquer programa para o poder aplicar nas suas aulas. Assim, a eventual falta de tempo para este trabalho prévio mostrou-se como uma limitação nas práticas desta professora. Mas, a professora Joana assumiu também a necessidade que tem de se sentir segura na sala de aula, numa perspectiva de sentir que está apta a controlar todas as situações que possam ocorrer e pode dar resposta a qualquer dúvida dos alunos. Neste sentido, a insegurança em não dominar tecnicamente o computador surgiu como mais um impedimento na sua utilização.

Após a formação. A utilização do computador em contexto lectivo surge para a Joana só depois da formação em Cabri-Géomètre. E nesta experiência há a destacar o sentimento de satisfação apresentado pela professora em todas as aulas em que trabalhou com o programa mencionado, relativamente à forma como decorreram. A apreensão inicial sentida e manifestada, sobretudo, antes da primeira aula, deu lugar a uma atitude mais descontraída com a continuação do trabalho. Por detrás desta mudança de atitude poderá estar o facto dos alunos terem revelado alguma facilidade no contacto com o programa e um bom trabalho, que se manifestou na forma como se empenharam na concretização das actividades propostas, não tendo existido qualquer tipo de problema ao nível da gestão da aula.

Nota-se que esta experiência lectiva ajudou a Joana a ultrapassar um dos seus maiores receios relativamente à utilização do computador, a insegurança, o que se revelou claramente no final das aulas quando afirmou que gostaria de voltar a utilizar este programa na abordagem de outro conteúdo programático.

Outro aspeto a considerar, após esta experiência vivida pela professora tem a ver com a perspectiva que ela passou a mostrar relativamente à utilização do computador. Depois do tipo de trabalho que conseguiu desenvolver com os seus alunos, notou-se da sua parte uma visão um pouco mais alargada sobre a utilização deste instrumento nas práticas lectivas. De facto, e à semelhança dos resultados obtidos no estudo de Canavaro (1993), sentiu-se da parte da Joana o surgir de uma nova perspectiva relativamente ao computador, passando a vê-lo também como um instrumento que possibilita e facilita a realização de determinadas actividades matemáticas.

Influência do contexto profissional nas práticas de utilização do computador

Ao nível do contexto, destacaram-se neste estudo a escola, o grupo de Matemática e o Plano da Matemática. A escola mostrou-se como lugar de possibilidade e de estímulo para o desenvolvimento de um trabalho com recurso ao computador em contexto lectivo. No grupo de Matemática, notou-se a presença de uma cultura balcanizada (Hargreaves, 1998), pois apesar dos elementos trabalharem em evidente colaboração, fazem-no dentro de um subgrupo que é o seu grupo disciplinar. Um aspecto de destaque tem a ver com o facto do trabalho desenvolvido com os colegas do grupo ter-se revelado como um estímulo e incentivo para a professora Joana. Segundo ela, o apoio do grupo serviu de encorajamento para a realização de uma nova experiência com o computador na sua prática lectiva, sentindo que sozinha mais dificilmente arriscaria uma situação deste tipo. Neste grupo de Matemática sentiu-se realmente uma dinâmica de trabalho que contribuiu em muito para uma mudança na utilização do computador por parte da professora.

O Plano da Matemática revelou-se numa primeira fase como factor de pressão, pelo facto do projecto apresentado pela escola contemplar uma formação em novas tecnologias, nomeadamente ao nível de *software* de geometria dinâmica. De qualquer forma, o facto desta formação estar integrada no PM facilitou todo o processo que a antecedeu, pela existência de reuniões semanais de trabalho, nas quais foi possível organizar todo o processo referente à formação em Cabri-Géomètre de uma forma fluente sem obrigar a grandes esforços por parte dos professores envolvidos. Mas o PM fez surgir, ainda, a identificação de uma formadora na escola. De facto, este aspecto contribuiu não só para facilitar toda a organização da formação, como também funcionou de apoio e estímulo para a professora introduzir o computador nas suas aulas.

Influência do eu profissional nas práticas de utilização do computador

Auto-imagem e auto-estima. A Joana revelou-se uma profissional empenhada, muito determinada e segura de si, com ideias muito claras sobre as suas funções enquanto professora. Esta atitude revelou-se, por exemplo, nas sessões com Cabri-Géomètre, espaço em que a determinação e empenho demonstrados permitiram não só a aquisição dos conhecimentos necessários para o trabalho com o *software*

utilizado, mas também a realização de uma experiência diferente nas suas aulas, que foi a utilização do computador com os alunos.

Motivação e satisfação profissional. A forma como a Joana vive e sente a sua profissão parece ter consequências ao nível das suas práticas, na medida em que, há toda uma preparação lectiva e uma forma de estar na sala de aula que têm como objectivo conseguir manter um bom ambiente de ensino, não arriscando assim a introdução de situações muito diferentes na sala de aula que possam originar uma eventual destabilização e ser assim motivo de decepção profissional. De facto, isto leva a supor que a forma de estar na profissão poderá ter contribuído para a Joana nunca ter introduzido o computador na sala de aula, evitando assim, a eventualidade de ter que passar por uma má experiência.

Percepção da actividade profissional. A forma como esta professora vive a profissão, a ideia que demonstrou ter acerca dela e a forma como ela se vê como profissional, parecem ter condicionado as suas práticas ao nível da introdução do computador, pelo receio de não conseguir manter uma das características fundamentais das suas aulas, um ambiente calmo e tranquilo pautado pelo bom relacionamento entre professora e alunos.

Influência do conhecimento didático nas práticas de utilização do computador

Conhecimento da Matemática. Para a Joana a Matemática escolar envolve ainda um tipo de trabalho muito rotineiro, com tarefas muito dirigidas e com recurso aos materiais tradicionais, como lápis e papel. Depreende-se, assim, que nunca tenha sentido grande necessidade em utilizar o computador em contexto lectivo, tendo em conta o trabalho que desenvolve habitualmente com os alunos.

Conhecimento dos alunos e dos processos de aprendizagem. Neste estudo, parece que os comportamentos manifestados pelos alunos poderão ter contribuído para as práticas da professora ao nível da utilização do computador. Se por um lado, a professora sentia alguma insegurança em experimentar uma situação nova na sala de aula, por outro lado nunca viu os seus alunos muito motivados para lidar com uma situação diferente em contexto lectivo. Outro aspecto que se revelou de grande importância no caso desta professora, tem a ver com a ideia da Joana sobre a forma como os alunos aprendem Matemática, pois na sua opinião a aprendizagem da

disciplina tem que passar sobretudo pela resolução de exercícios de mecanização. Assim, não é de estranhar que o uso do computador nunca se tenha revelado como um recurso a considerar na aprendizagem matemática dos alunos.

No entanto, a experiência que teve nas aulas com Cabri-Géomètre mudaram a sua atitude face à utilização do computador na sala de aula. A Joana verificou que mesmo os alunos mais fracos conseguiram trabalhar com o programa, sem manifestar grandes dificuldades e chegar aos resultados pretendidos com as actividades propostas, num ambiente tranquilo de sala de aula. A professora conseguiu também dar resposta a todos eles, ultrapassando assim o grande receio que sentia de não conseguir resolver determinados problemas relacionados com o funcionamento do programa.

Conhecimento do currículo. A Joana mostrou que para além de seguir o livro adoptado no ensino da Matemática também tem em conta, na altura das planificações das suas aulas, as orientações programáticas correspondentes ao ano que lecciona. No entanto, ao referir-se ao programa de Matemática deu a entender ter uma visão sobre o programa como uma sequência de temas, que procura cumprir todos os anos. Aliás, a forma de o conseguir passa muito pelo recurso aos exercícios do manual, limitando-se desta forma a um tipo de exercícios de aplicação directa dos temas trabalhados. Assim, é natural que o computador nunca se tenha manifestado na sua prática lectiva como um instrumento fundamental para atingir as finalidades curriculares.

Conhecimento do processo instrucional. Na forma de operacionalizar o ensino da Matemática, a professora manifestou a presença de um tipo de ensino ainda muito ligado ao “tradicional”, tendo em conta que as suas aulas se iniciam sempre com uma exposição de conhecimentos teóricos e a maior parte dos exercícios desenvolvidos têm um carácter de “mecanização”. Desta forma, o manual adoptado é o principal recurso utilizado, não só pelo tipo de exercícios que apresenta ir de encontro ao que a professora pretende que os alunos desenvolvam com mais frequência, mas também, por facilitar o estudo dos mesmos.

Assim, tendo em conta a forma como o ensino do tipo “tradicional” ainda está tão marcado na prática educativa da Joana, não será pois de estranhar que o computador não tivesse sido ainda introduzido no contexto de sala de aula. De qualquer forma, há a destacar outra vertente que evidencia a professora como uma profissional atenta e receptiva a introduzir nas suas práticas educativas novas actividades, assim como novos instrumentos de trabalho, e que possibilitou a realização de todo o trabalho desenvolvido com o Cabri-Géomètre.

Conclusões

Conclui-se com este estudo que:

- O tipo de ensino praticado pela professora, muito ligado ainda ao tipo de ensino “tradicional”, pareceu condicionar as suas práticas;
- A falta de formação da professora ao nível de programas informáticos mais ligados ao ensino da Matemática surgiu nesta investigação como um factor limitador das suas práticas;
- A insegurança em conseguir dominar tecnicamente um programa informático numa aula, bem como, a gestão de uma aula com computadores surgiram também como factores limitadores;
- Os alunos surgiram como elemento limitador das práticas dadas as suas características, mas também, como elemento de “motivação” depois da primeira experiência com computadores em contexto lectivo;
- O grupo disciplinar surgiu como factor de motivação, incentivo e apoio na introdução do computador na prática lectiva;
- A escola desempenhou um papel facilitador na medida em que disponibilizou os meios para a utilização do computador no contexto lectivo e incentivou o seu uso.
- A formação proporcionada pela colega na escola surgiu nesta investigação como factor de estímulo e apoio na introdução do computador na prática lectiva.

Para finalizar, sintetizam-se três ideias decorrentes deste estudo que nos parecem essenciais para perspectivar a formação que parece poder contribuir para que os professores se sintam apoiados na integração do computador nas suas práticas lectivas de Matemática. Por um lado, a aposta na formação contínua, em contexto de colaboração, apoiada por colegas na escola; Por outro lado, a formação sobre *software* específico articulada com os propósitos de ensino da Matemática; Por último, a formação centrada na prática, na sala de aula, com os alunos.

Referências

- APM (1998). *Matemática 2001. Diagnóstico e recomendações para o ensino e aprendizagem da matemática*. Lisboa: APM.
- Azevedo, A. (1993). O computador no ensino da Matemática. Uma contribuição para o estudo das concepções e práticas dos professores (Tese de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa). Lisboa: APM.
- Belfort, E., Guimarães, L. C. e Barbastefano, R. (2001). *Using Computers in mathematics teacher training programs: A reflection upon an experiment*. Comunicação apresentada no ICTMT5, Klagenfurt, Austria.
- Canavarro, A.P. (1993). *Concepções e práticas de professores de Matemática. Três estudos de caso* (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.
- Canavarro, A. P. (2004). *Práticas de ensino da Matemática: Duas professoras, dois currículos*. Tese apresentada para obtenção do grau de Doutor em Educação. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Canavarro, A. P., e Ponte, J. P. (2005). O papel do professor no currículo de Matemática. Em GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 63-89). Lisboa: APM.
- DGEBS (1994). *Programa Matemática. Plano de Organização do Ensino – Aprendizagem (3º Ciclo)*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal. (Trabalho original publicado em 1994).
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). Programa de Matemática A – 10º ano. Disponível em <http://www.min-edu.pt/np3/158.html> (consultado em 2006).
- Ministério da Educação (2001). Programa de Matemática B – 10º ano. Disponível em <http://www.min-edu.pt/np3/158.html> (consultado em 2006).
- Ministério da Educação (2001). Programa de Matemática Aplicada às Ciências Sociais. Disponível em <http://www.min-edu.pt/np3/158.html> (consultado em 2006).

- Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. Em M. Brown, D. Fernandes, J. F. Matos e J. P. Ponte. *Educação matemática: Temas de investigação* (pp. 185-239). Lisboa: IIE.
- Ponte, J. P. (1994). *O Projecto MINERVA: Introduzindo as NTI na educação em Portugal*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação.
- Ribeiro, M. e Ponte, J. (2000). A formação em novas tecnologias e as concepções e práticas dos professores de Matemática. *Quadrante*, 9(2), 3-26.
- Santos, E. (2000). O computador e o professor: Um contributo para o conhecimento das culturas profissionais de professores. *Quadrante*, 9(2), 55-81.

A modelação matemática com recurso a tecnologia: Um estudo em contexto de colaboração entre professoras de Matemática e de Física-Química

Maria Margarida L. Guégués, - Escola Secundária Pública Hortênsia de Castro
marguegues@gmail.com

Ana Paula Canavarro - Universidade de Évora
apc@uevora.pt

Este artigo resulta de um estudo que teve como objetivo compreender o desenvolvimento de tarefas de modelação, por parte de uma professora de Matemática e de uma professora de Física-Química, no âmbito de trabalho colaborativo. Seguiu-se uma abordagem interpretativa. O estudo foi suportado por um trabalho colaborativo entre a investigadora e as duas professoras. Este grupo colaborativo reuniu-se várias vezes para seleccionar as tarefas de modelação, explorar o trabalho com a calculadora gráfica e sensores e também para refletir sobre o resultado das tarefas desenvolvidas em sala de aula. De entre as conclusões retiradas destacou-se o facto de que o tipo de questões dos Exames Nacionais e a pressão exercida pelos mesmos são factores condicionantes à realização de tarefas de modelação, ambas as professoras seguiram o método da descoberta guiada durante o desenvolvimento das tarefas e concluíram que a utilização destes recursos tecnológicos facilita a realização das mesmas.

Palavras-chave: Modelação matemática, Matemática-Física, dinâmica da aula, calculadoras gráficas; trabalho colaborativo.

Introdução

Encontramos na literatura de investigação em educação matemática várias definições para modelação matemática. Por exemplo, Swetz e Hartzler (1991) definiu-a como uma estrutura matemática que descreve as características de um fenómeno e que pode ser determinado através da experimentação, observação e cálculo; posteriormente, Frank Swetz (1992) referiu-se à modelação como um “processo de idealizar um modelo matemático” (Swetz, 1992, p.45). Também é frequente encontrar referências à modelação matemática como uma descrição simplificada de uma situação traduzida por uma equação, sistema de equações ou inequações (Ponte, 1992) que inclui o uso de variáveis e relações entre as mesmas (Matos & Carreira, 1994a). Assumimos, neste estudo que a modelação matemática é o processo de descrever fenómenos ou situações reais em linguagem matemática.

No ensino em Portugal, a modelação matemática surge, como metodologia, nos programas da disciplina para o 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário de 1991 (DGEBS, 1991), tendo depois sido reforçada a sua ênfase no ajustamento de 1997, onde surge como um Tema Transversal (DES, 1997), e posteriormente é referida como orientação metodológica (DES, 2001). Consideramos que as tarefas de modelação destacam-se entre aquelas que exigem a compreensão de uma determinada situação real, a formulação de hipóteses, o testar essas mesmas hipóteses, que incentivem a autonomia dos alunos e o seu gosto por descobrir relações entre a matemática e a realidade (DES, 2002; Carreira, 1995), de forma a envolvê-los ativamente na sua aprendizagem, desenvolvendo a sua iniciativa e espírito crítico (DES, 2002; NCTM, 2000). Neste sentido, também o professor deve procurar criar situações propícias a alcançar este objetivo, dinamizando e regulando o processo de ensino-aprendizagem (DES, 2002; NCTM, 2000). Contudo, pela leitura do relatório Matemática 2001 (APM, 1998), podemos constatar que este tipo de tarefas não tem tido a devida atenção.

As tarefas de modelação matemática necessitam obviamente de um contexto real e, entre as situações reais candidatas a serem modeladas, estão aquelas que os alunos estudam em outras disciplinas como, por exemplo, na Física-Química. Esta disciplina será talvez a que mais se relaciona com a Matemática pois, como diz Fiolhais, “Há uma relação de grande intimidade entre a Física e a Matemática” (Fiolhais, 2005, p.29). A este propósito Teodoro (2002) defende que a natureza do conhecimento nestas duas disciplinas exige uma abordagem mais integrada no seu ensino.

Compreendemos que se selecionar contextos de uma outra disciplina pode constituir mais um elemento motivador para os alunos, pode também implicar a existência de um trabalho colaborativo entre professores das diferentes disciplinas. Este trabalho nem sempre é fácil pois, como refere Canavarro (2005), o afastamento que se verifica entre professores de Matemática e de Física pode ser explicado, por um lado, pela cultura de escola e, por outro lado, por uma certa dificuldade de entendimento motivada essencialmente por diferenças de linguagem. Assim, para o sucesso deste trabalho colaborativo, é importante que se crie um ambiente de confiança e de abertura que permita apreender os significados que cada interveniente atribui à realidade que o rodeia (Saraiva, 2001), onde cada elemento trabalhe conjuntamente, numa base de igualdade, de modo a haver interajuda e serem atingidos objetivos que beneficiem a todos (Boavida & Ponte, 2002). É necessário que se estabeleça um diálogo produtivo no grupo de trabalho que permita que os professores partilhem as suas experiências, coloquem as suas dúvidas, esclareçam-se mutuamente, de forma a que exista um confronto de ideias e opiniões que certamente os levará a enriquecerem-se enquanto profissionais e enquanto pessoas (Boavida, 2005; Saraiva & Ponte, 2003).

Num outro sentido, a utilização das calculadoras gráficas e os sensores veio dar uma nova ênfase à realização de tarefas como a modelação matemática (Pires, 2001), permitindo a exploração de modelos matemáticos até então inacessíveis (Ponte & Canavarro, 1997). No ensino, o uso da calculadora gráfica tem um carácter obrigatório em ambas as disciplinas (em Matemática desde 1997 e em Física-Química desde 2004) e pode também constituir mais um espaço de partilha entre professores destes dois grupos disciplinares. O recurso a sensores permite a recolha de um maior número de dados, que de outro modo dificilmente seria concretizado (Torres, 2008), aproximando melhor o modelo criado à situação real que lhe deu origem (Pires, 2001; Torres, 2008).

O Estudo

Foi numa perspetiva de interdisciplinaridade e de trabalho colaborativo entre professores de Matemática e de Física-Química, num contexto de modelação de situações da vida real, com recurso à calculadora gráfica e sensores, que se desenvolveu esta investigação.

Questões de investigação

O principal objetivo deste estudo foi, pois, compreender o desenvolvimento de tarefas de modelação em sala de aula, com recurso a tecnologia, por parte de uma professora de Matemática e de uma professora de Física-Química, no âmbito de trabalho colaborativo.

Para atingir este objetivo, foram formulados três conjuntos de questões orientadoras:

1. Como é que os professores selecionam e preparam as tarefas de modelação a colocar aos alunos em situação de sala de aula? Que características das tarefas de modelação se mostram fundamentais para a sua seleção?
2. Como desenvolvem os professores as tarefas de modelação na sala de aula? Como gerem e dinamizam as aulas onde colocam tarefas de modelação aos alunos? Que papel reservam ao professor e ao aluno?
3. Como exploram, os professores, as potencialidades das calculadoras gráficas no desenvolvimento das tarefas de modelação? Que questões se colocam à utilização de sensores?

Metodologia

Devido ao objetivo da investigação seguimos uma abordagem interpretativa. Pretendeu-se olhar para os fenómenos em causa e analisá-los de modo a conseguir explicá-los, visando descrever, compreender e analisar as perspetivas e os processos de desenvolvimento de tarefas de modelação por parte de duas professoras, assim como a implementação na sala de aula das referidas tarefas, para além das perspetivas da investigadora. Os significados construídos resultaram da interação entre as professoras e a investigadora, de modo a ser necessário admitir a existência de uma natureza intersubjetiva para os mesmos (Canavarro, 2003).

O estudo decorreu numa escola secundária, durante o ano letivo de 2005/2006 no contexto de trabalho colaborativo entre duas professoras, uma de Matemática, Ana, e uma de Física-Química, Olívia, que lecionavam à mesma turma de 10º ano, e a investigadora.

Para se homogeneizar o mais possível as condições nas quais as tarefas de modelação foram implementadas, para melhor criar um clima de interajuda e partilha de experiências, assim como para facilitar a reflexão sobre as próprias aulas e, sobretudo,

para que existisse uma turma que permitisse colocar em prática o trabalho interdisciplinar, foi fundamental que as professoras partilhassem a mesma turma.

O trabalho colaborativo teve duas componentes: as sessões de trabalho e as aulas.

As sessões de trabalho do grupo colaborativo, catorze ao todo, ocorreram ao longo do segundo e terceiro período, foram dedicadas à seleção de tarefas de modelação, à exploração da calculadora gráfica e sensores e à construção e resolução de diversas tarefas (não só as selecionadas para desenvolver na sala de aula). A reflexão sobre o resultado das tarefas desenvolvidas também foi alvo da atenção do grupo colaborativo.

Durante este estudo foram propostas à turma três tarefas de modelação, “A Bola Saltitona”, “O Cubo de Leslie” e “Capacidade Térmica Mássica”, em cada disciplina.

As sessões de trabalho colaborativo foram áudio-gravadas e posteriormente transcritas. Foram realizadas duas entrevistas longas, semiestruturadas a cada professora interveniente, uma no início e outra no final do trabalho colaborativo, assim como pequenas entrevistas após as aulas onde foram desenvolvidas as referidas tarefas de modelação. As aulas nas quais foram desenvolvidas as tarefas de modelação foram gravadas em vídeo e posteriormente analisadas. Foi também construído um pequeno guia de observação das referidas aulas e um diário de bordo.

Foi feita a construção de categorias de análise *à priori* inspirada pelo referencial teórico: (1) Tarefas de modelação – nesta categoria procurámos classificar o tipo de tarefas de modelação selecionadas pelas professoras, segundo a sua natureza, o seu conteúdo e a sua estrutura; (2) Dinâmica da sala de aula – nesta categoria procurámos abordar a temática da gestão da sala de aula, a dinâmica imposta pelo professor, o papel desempenhado pelo professor e pelos alunos; (3) Calculadora gráfica e sensores – nesta categoria procurámos esclarecer alguns aspetos relacionados com o papel da calculadora gráfica e dos sensores no desenvolvimento das tarefas de modelação, que dificuldades lhes são inerentes e que potencialidades lhes são reconhecidas.

Depois de analisados os dados recolhidos, sentiu-se a necessidade de criar mais uma categoria de análise: (4) Trabalho colaborativo – nesta categoria procurámos identificar as vantagens e desvantagens deste tipo de trabalho, quer para as professoras intervenientes, quer para os alunos.

Principais resultados

O grupo colaborativo selecionou e preparou três tarefas de modelação que depois foram desenvolvidas em sala de aula das duas disciplinas: "A Bola Saltitona", "O Cubo de Leslie" e "Capacidade Térmica Mássica". No quadro seguinte (quadro 1) apresentam-se as datas em que cada tarefa foi desenvolvida em cada uma das disciplinas.

Quadro 1 – Tarefas de modelação implementadas nas aulas

	Matemática	Física-Química
A Bola Saltitona	08/03/2006	08/06/2006
O Cubo de Leslie	20/03/2006	16/03/2006
Capacidade Térmica Mássica	12/06/2006	04/05/2006

A seleção das tarefas revelou ser mais difícil do que o grupo colaborativo supunha pois, apesar de existirem diversas tarefas de modelação que se podem realizar em ambas as disciplinas, os programas das mesmas não permitiam a realização de algumas num mesmo ano escolar. Como tal, o grupo colaborativo começou por analisar as experiências que constavam do programa de Física-Química e selecionar aquelas onde se podiam aplicar conteúdos de Matemática.

A Bola Saltitona

As professoras não tiveram qualquer dúvida ao selecionar a tarefa de modelação "A Bola Saltitona" – era sugerida no programa de Física-Química e o estudo do seu gráfico enquadrava-se perfeitamente no estudo das funções quadráticas em Matemática.

A professora de Matemática já conhecia esta tarefa e o enunciado que utilizou foi adaptado de uma tarefa apresentada no site da CASIO tendo o grupo colaborativo trabalhado o mesmo e modificado, retirado ou substituído algumas questões. Devido à dinâmica do grupo de Física-Química, e ao facto de partilharem e construírem as tarefas em conjunto, o grupo colaborativo não elaborou nenhum dos enunciados das tarefas propostas a esta disciplina, contudo, ao explorar a tarefa Ana e a investigadora

tiveram oportunidade de fazer algumas sugestões a Olívia, algumas das quais deram origem a pequenas alterações do protocolo.

Ao analisar esta tarefa, o grupo colaborativo teve oportunidade de ter a perceção do que é abordado na outra disciplina. Isto ocorreu a propósito de algumas questões relacionadas com conceitos da outra disciplina (a aceleração, por exemplo) ou quando se sentiu a necessidade de clarificar o significado de variáveis ou de algumas constantes na expressão da função obtida na perspectiva da outra disciplina. Em alguns casos, tratou-se apenas de “matar a curiosidade” em perceber como os professores de outra disciplina tratam uma mesma situação e o interesse em confrontar as diferentes perspectivas, de modo a compreender as dificuldades dos alunos.

Já num outro sentido, e talvez por esta ser a primeira tarefa a ser proposta à turma, o grupo colaborativo, em especial Ana, sentiu a necessidade de também abordar questões relativas à gestão da sala de aula e do papel a atribuir aos alunos de forma a torna-los mais ativos no desenvolvimento da mesma.

Ao nível do desenvolvimento das tarefas observamos que, na disciplina de Matemática, o recurso ao *Viewscreen* foi essencial no desenrolar da aula pois, para além de permitir a visualização por todos os alunos da experiência, ajudou a professora durante o esclarecimento de dúvidas ao nível da interpretação do gráfico e da utilização da calculadora e suas funções.

Observamos também que Ana, talvez por ser seu hábito, optou por desenvolver a tarefa em grande grupo e questão a questão, isto é, concedendo algum tempo para que os alunos resolvessem uma questão de cada vez e, logo de seguida, procedeu à correção do item em causa. Por outro lado, Ana pediu aos alunos que determinassem a função que modelava o fenómeno em estudo primeiro analiticamente e só depois através da calculadora, registando-se um grande empenho na resolução de toda a tarefa por parte dos alunos. É também de referir que os alunos se mostraram bastante surpreendidos quer com a recolha dos dados quer com a obtenção do modelo. Salientamos que durante a aula foi sempre existindo um diálogo professora – alunos e que desta forma, apesar de a professora dirigir e orientar o desenvolvimento da aula, foi fomentando a participação ativa dos alunos na descoberta e discussão dos resultados. Observamos também que, no decorrer deste diálogo, Ana foi simplificando a interpretação da tarefa por parte dos alunos. A este nível, podemos destacar o facto de Ana em vez de se limitar à leitura de algumas questões, foi logo substituindo as

designações eixo das abcissas e eixo das ordenadas por "eixo dos xx " e "eixo dos yy ", formalizando as respostas num momento posterior, quando as dita aos alunos.

Ao nível da sala de aula de Física-Química, é de referir que o desfasamento relativamente à data de realização desta tarefa em Matemática foi de três meses, como se pode observar no quadro 2 da secção anterior.

Como esta tarefa foi a última a ser desenvolvida em sala de aula na disciplina de Física-Química, observou-se que Olívia já se mostrava muito mais à vontade para trabalhar com a calculadora e os sensores, tomando a iniciativa de ser ela a mexer nestes recursos enquanto que no início do estudo delegava esta função à investigadora. Para além deste facto observou-se que Olívia concedeu tempo para que os alunos descobrissem o significado das variáveis envolvidas e só depois avançou com uma conclusão. Para concluir a aula, Olívia tentou ajudar os alunos na interpretação dos resultados, uma vez que nem todos os alunos tinham conseguido perceber o que era pedido. Como os alunos não tiveram tempo de terminar o relatório em tempo útil da aula, Olívia remeteu a sua conclusão para trabalho de casa, frisando que na aula seguinte voltariam a discutir a experiência.

Durante a entrevista pós aula, ambas as professoras mostraram-se bastante satisfeitas pela forma como a tarefa tinha sido desenvolvida. Apenas Olívia lamentou o facto de se ter demorado um pouco a obter uma boa recolha de dados: *"as aulas experimentais são mesmo assim... mas depois correu bem..."*.

O grupo colaborativo, ao longo do trabalho que desenvolveu, foi refletindo sobre esta tarefa, sobretudo após a aplicação na aula de Matemática e antes de se aplicar em Física-Química com o intuito de transmitir uma maior confiança às professoras. No final do estudo Ana referiu ter sido esta a melhor tarefa na sua opinião.

O Cubo de Leslie

Se, por um lado, a realização desta tarefa foi ao encontro das necessidades de Olívia, por outro lado, Ana, apesar de não se opor à sua escolha, começou por não a considerar a mais adequada aos conteúdos da sua disciplina. A preocupação de Ana residia essencialmente em discernir se esta tarefa seria pertinente em termos programáticos para o ano de escolaridade em causa e, por outro lado, o tipo e a riqueza das questões que se podiam formular parecia também não a convencer a desenvolver esta tarefa. Contudo, após a observação do gráfico das funções

modeladoras Ana começou a olhar de outra forma para a tarefa e as professoras começaram a articular as questões a propor aos alunos de forma a complementar ou a facilitar a interpretação dos resultados obtidos. Decidiram desenvolver a tarefa na mesma semana de aulas tendo sido a tarefa que apresentou menor desfaseamento temporal entre a realização nas duas disciplinas. Ao contrário da tarefa anterior, "O Cubo de Leslie" foi desenvolvida primeiro na aula de Físico-Química e, devido ao facto de a recolha dos dados ser bastante morosa, esta experiência apenas foi concretizada nesta aula. Depois de recolhidos os valores pelos alunos, foram trabalhados em Matemática. Salientamos que Olívia mostrou bastante interesse em que os alunos analisassem, em Matemática, os dados recolhidos, de forma a que pudessem utilizar esta interpretação para responderem às questões de Física-Química, e até referiu ter deixado que os alunos entregassem o relatório sobre esta experiência depois de a terem analisado matematicamente, pois pensou que seria mais produtivo.

Por sua vez, Ana decidiu incluir algumas questões sobre soma e diferença de funções, de modo a trabalhar os conteúdos que se encontrava a lecionar naquela altura, aproveitando os modelos matemáticos construídos.

Durante a exploração da tarefa pelo grupo colaborativo, Olívia mostrou-se bastante impressionada com a exatidão da leitura das temperaturas realizada pelo sensor em comparação com o método tradicional – o termómetro: *"Ah, é quanto? 16,35. Pois, estão a ver, dão temperaturas muito mais exatas do que com o termómetro... com o termómetro é impossível ler isto..."*. [sessão de trabalho de dia 13/03/2006].

Na sala de aula, Olívia começou por fazer uma breve introdução à experiência que os alunos iam realizar e explicou alguns fenómenos físicos relacionados com o aquecimento do ar. Posteriormente pretendeu fomentar a autonomia dos alunos no decurso da experiência, tendo remetido o esclarecimento de algumas dúvidas para o protocolo que lhes tinha sido entregue. Contudo, Olívia também se referiu ao eixo das abcissas como "eixo dos xx " e ao eixo das ordenadas como "eixo dos yy ", o que pode baixar o grau de dificuldade da tarefa. Enquanto circulava pelos diferentes grupos de alunos, Olívia ia comparando as temperaturas obtidas, tendo como valores de controlo os obtidos pelo grupo que trabalhou com o sensor e a calculadora gráfica. No final da aula Olívia sublinhou, junto à turma, algumas das vantagens da utilização destes recursos tecnológicos: a exatidão na leitura dos dados e o facto de todos os dados ficarem recolhidos no momento certo.

O desenvolvimento desta tarefa na aula de Matemática também foi feito em grande grupo. É de referir que apesar de a recolha dos dados não ter sido efetuada durante esta aula os alunos reconheceram os valores de forma quase imediata. Esta observação tornou-se mais significativa por ter sido feita por um aluno que normalmente não demonstrava muito interesse pela disciplina. É de referir que durante estas aulas este aluno mostrou-se mais empenhado e interessado do que era habitual.

Também durante esta aula Ana liderou o desenvolvimento da tarefa; todavia, procurou, constantemente, obter *feedback* por parte dos alunos e fomentar a sua participação na resolução das questões e interpretação dos resultados. Apesar de Ana valorizar mais a resolução analítica, observou-se uma preocupação em ensinar algumas mais valias da calculadora aos alunos que lhes pudessem ser úteis ao nível do Exame Nacional e também em mostrar diversas formas para responder a uma mesma questão.

Após a aula ambas as professoras referiram que os objetivos tinham sido alcançados, contudo, Ana referiu ter sentido que *"foi tudo dado um bocado à pressa. Mas, mesmo assim, acho que eles perceberam o essencial. As aulas para a modelação têm de ser só isso... não dá para fazer mais nada, como queria..."*.

Capacidade Térmica Mássica

À semelhança do ocorrido durante a tarefa "O Cubo de Leslie", Ana voltou a mostrar algumas dúvidas relativamente à pertinência da tarefa "Capacidade Térmica Mássica" na Matemática. Novamente e de forma análoga ao sucedido com "O Cubo de Leslie", o trabalho desenvolvido pelo grupo colaborativo durante a recolha e análise dos dados foi fundamental para que as professoras comesçassem a delinear a estrutura da aula na qual iriam aplicar a tarefa em causa e para que Ana se sentisse um pouco mais à vontade para aplicar esta tarefa à turma. Também durante a exploração desta tarefa, e à semelhança do que acontecera com as referidas anteriormente, o grupo colaborativo trocou informações sobre os fenómenos em estudo, os materiais utilizados e a interpretação dos resultados e das regressões obtidas, existindo um ambiente muito aberto e de franca interajuda e partilha.

Por ter sido a última tarefa a ser trabalhada pelo grupo colaborativo podemos referir que, se até à elaboração e preparação desta tarefa se tinha notado que as professoras

continuavam muito presas ao tipo de questão tradicional, durante a construção do enunciado desta tarefa de modelação começou-se a sentir que as professoras tentavam introduzir um outro tipo de questão, procurando sublinhar o carácter preditivo dos modelos matemáticos e outras que relacionassem mais conhecimentos matemáticos com Física-Química e a realidade.

A aula de Física-Química, na qual se realizou esta tarefa, decorreu de forma análoga à aula em que se desenvolveu a tarefa "O Cubo de Leslie": Olívia fez uma breve introdução ao tema e à experiência em si, e alguma dúvida que surgisse remeteu para consulta ao protocolo entregue. Durante a recolha dos dados, Olívia voltou a chamar a atenção dos alunos para a precisão da calculadora gráfica e sensor. Enquanto os alunos desenvolviam a tarefa, Olívia circulava pela sala de aula para observar e orientar o trabalho dos alunos concedendo-lhes tempo e espaço para que o fizessem de forma autónoma. Por vezes, tentava estimular a curiosidade dos alunos para que estes fossem para além das respostas às questões colocadas no protocolo e procurassem explicações para as mesmas, e para a descoberta de algumas propriedades.

A aula de Matemática decorreu de forma fluída: os alunos possuíam já alguma destreza na utilização da calculadora pelo que iniciaram a exploração da tarefa sem aguardarem as indicações da professora. Ana optou mais uma vez por conceder algum tempo para que os alunos resolvessem determinada questão passando depois para a correção da mesma, continuando a fomentar a participação dos alunos. A gestão do tempo marcou mais uma vez a dinâmica imprimida por Ana à aula pois queria concluir a tarefa nestes dois tempos letivos. Durante a resolução de algumas questões que apresentavam uma maior ligação à realidade e à Física, Ana procedeu a uma breve descrição das propriedades físicas envolvidas, e que os alunos já tinham tido oportunidade de estudar nesta disciplina.

No final da aula Ana referiu:

Os objetivos foram atingidos! Mas aquilo que eu já te tinha dito há bocado, se calhar aquela mesmo principal da modelação matemática foi a bola saltitona. Esta é uma coisa mais assim, normal. Mas pronto, tem interesse, eles relacionarem a matéria de Física-Química com esta aqui, porque assim eles vão ficar a saber de certeza o que é a capacidade térmica mássica, não é? Aqueles que ainda não sabiam muito bem, e até eu que não sabia e agora fiquei a saber melhor! [risos] Acho que também foi mais uma altura

para eles trabalharem a máquina de calcular, que é importante, para verem as listas... para verem a história das intersecções, porque eles nos exames são muitas vezes chamados a fazerem isso, não é?

É de salientar que neste pequeno momento de reflexão Ana faz várias observações importantes para responder a algumas das questões orientadoras do estudo: Ana refere que considera esta tarefa menos significativa em termos de modelação matemática do que a tarefa "A Bola Saltitona"; refere a importância de os alunos relacionarem os conteúdos de ambas as disciplinas e o facto de que ela própria adquiriu novos conhecimentos; e referiu também que estas tarefas também dão oportunidade para que os alunos desenvolvam os seus conhecimentos acerca da utilização da calculadora, espelhando a sua preocupação relativamente ao Exame Nacional.

Também Olívia considerou que esta experiência tinha decorrido dentro do previsto na sua aula, tendo voltado a referir que *"o processo com os sensores é mais... credível. Dá-nos resultados mais fiéis"*. Olívia também referiu que os alunos tinham conseguido pensar numa justificação para a diferença entre a capacidade calorimétrica observada e o valor tabelado diferente da que esperava, mostrando-se agradavelmente surpreendida.

Conclusões

O trabalho realizado e os resultados obtidos permitem concluir que, no que diz respeito à primeira questão desta investigação, a seleção das tarefas de modelação, o currículo das disciplinas revelou ser determinante, sendo uma constante a preocupação demonstrada pelas professoras em cumprir o programa e não ir para além do mesmo. Por outro lado, o factor tempo parece também ter sido decisivo, quer no que concerne ao tempo de que se dispõe para abordar um certo conteúdo programático (e que desta forma pode ser ultrapassado devido a este tipo de tarefa não ser de rápida execução em sala de aula), quer relativamente ao tempo despendido na preparação e exploração deste tipo de tarefas por parte das professoras (o que também pode ser dissuasor). O interesse e o significado para os alunos constituem outro fator fundamental para a seleção das tarefas pois, como foi referido por Ana, é mais fácil mostrar a utilidade da

Matemática se o contexto for do seu agrado ou se tiver algum significado para os mesmos. A seleção das tarefas de modelação também foi influenciada pela quantidade de itens e riqueza de conteúdos que podem ser explorados nas mesmas. As questões incluídas nas tarefas eram, inicialmente, mais fechadas que requeriam a aplicação de procedimentos rotineiros mas, com o decorrer do estudo as professoras também passaram a incluir questões de carácter mais aberto e que requeriam alguma predição pelos alunos.

Relativamente à segunda questão de investigação, relativa ao desenvolvimento das tarefas de modelação na sala de aula, os resultados indicam que um dos fatores que pode influenciar o desenvolvimento deste tipo de tarefas é o número de alunos por turma, isto é, uma turma reduzida permite um melhor acompanhamento dos alunos por parte do professor enquanto que um elevado número de alunos pode levar a que seja o professor a resolver a tarefa sendo os alunos meros observadores. Por outro lado, as professoras assumiram posturas diferentes na gestão da aula: Ana controlou o tempo despendido de forma a que a tarefa não excedesse o bloco de 90 minutos, enquanto que Olívia, talvez pelo carácter experimental das aulas, não demonstrou ser tão preocupada. No que diz respeito ao papel assumido pelas professoras, ambas orientaram os alunos tendo optado por um processo de descoberta guiada, também as duas reservaram o papel de exploração das tarefas de modelação e de descoberta para os alunos. Podemos referir também que, por vezes, através do diálogo estabelecido com os alunos, ambas as professoras tenderam a atenuar o grau de dificuldade das questões pela simplificação da linguagem/interpretação.

Relativamente às questões relacionadas com a exploração das potencialidades das calculadoras gráficas no desenvolvimento das tarefas de modelação, os resultados apontam para que a calculadoras e os sensores permitiram que os alunos se concentrassem na identificação das variáveis, na compreensão das relações existentes entre as mesmas e na interpretação de resultados, contextualizando-os e reforçando a importância desta última atividade. As professoras também referiram que a utilização destes instrumentos, para além de permitirem um elevado número de recolhas de forma mais precisa, torna mais fácil, rápido e eficaz o desenvolvimento e a resolução das tarefas de modelação, tornando-as mais interessantes e significativas para os alunos, servindo também de mais um elemento de motivação. Por outro lado, a calculadora gráfica permite uma visualização gráfica mais rápida e a associação de diferentes formas de representação de uma mesma função.

Uma última consideração vai para as mais valias do trabalho colaborativo entre as professoras envolvidas neste estudo, e que se destacam a três níveis:

A nível profissional, as professoras salientaram ter ganhos relativamente à aprendizagem de novas tecnologias e sua utilização em sala de aula. Referiram que o conhecimento do programa da outra disciplina e a partilha de informações lhes permitiu alargar os seus horizontes. Por outro lado, as professoras destacaram a importância de planificar as tarefas de modelação com bastante tempo de antecedência, de organizar e adquirir novos materiais. A nível pessoal as professoras salientaram o gosto pela realização destas tarefas e pelo trabalho desenvolvido com professores de outras disciplinas. No que diz respeito aos alunos, as professoras referiram que, foi do seu agrado abordarem um mesmo assunto em duas disciplinas diferentes, tomaram consciência de que existem relações entre as duas disciplinas e que o seu ensino e a sua aprendizagem não deve ser compartimentada. Neste sentido, é de referir que esta interdisciplinaridade facilitou a interpretação dos alunos durante a segunda abordagem das tarefas e complementou e reforçou os conhecimentos adquiridos.

Este estudo teve algumas limitações das quais destacamos a pouca articulação entre os programas das duas disciplinas que provocou, em alguns casos um grande desfasamento entre a aplicação das tarefas às duas disciplinas.

Referências

- APM (1998). *Matemática 2001: Diagnóstico e Recomendações para o Ensino e Aprendizagem da Matemática (relatório preliminar)*. Lisboa: APM.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002) Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. Em GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Boavida, A. M. (2005). *A argumentação em matemática: Investigando o trabalho de duas professoras em contexto de colaboração*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa.
- Canavarro, A. P. (2003). *Práticas de ensino da Matemática: Duas professoras, dois currículos*. Tese de doutoramento. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – Universidade de Lisboa.
- Canavarro, A. P. (2005). Matemática e Física – uma oportunidade para aprender. *Educação e Matemática*. 82, 1.
- Carreira, S. P. (1995). A matematização na natureza e na sociedade: Uma forma de encarar a relação Matemática – Realidade. In J. F. Matos, I. Amorim, S. Carreira, G. Mota e M. Santos (Orgs.), *Matemática e Realidade: Que papel na educação e no currículo?* (pp. 25-70). Lisboa: SPCE.
- DES (1997). *Programas de Matemática 10º, 11º e 12º Anos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- DES (2001a). *Programa de Matemática A, 10º Ano*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- DGEBS (1991). *Programa de Matemática – Ensino Básico, 3º ciclo: plano de organização do ensino-aprendizagem* (Vol. II). Lisboa: Editorial do Ministério de Educação, Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- DGIDC (2001a). *Programa de Física e Química A, 10º Ano*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Fiolhais, C. (2005). Relação da Física com a Matemática. *Educação e Matemática*, 81.
- Matos, J. F., & Carreira, S. (1994). *Modelação e aplicações no ensino da Matemática: Situações e problemas*. Projecto MEM. DEFCU
- NCTM (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston: NCTM.

- Pires, M. (2001). *A diversificação de tarefas*. Tese de Mestrado. DEFCUL – Universidade de Lisboa. Lisboa: APM
- Ponte, J.P. (1992). A modelação no processo de aprendizagem. *Educação e Matemática*, 23, 15-19.
- Ponte, J. P., e Canavarro, A. P. (1997). *Matemática e novas tecnologias*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Saraiva, M.J. (2001). *O conhecimento profissional dos professores de matemática: um trabalho colaborativo*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa.
- Saraiva, M. J., & Ponte, J.P. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Quadrante*, 12 (2), 25-52.
- Swetz, F. (1992). Quando e como podemos usar modelação? *Educação e Matemática*, 23, 45-48.
- Swetz, F., e Hartzler, J. S. (1991). *Mathematical Modeling in the Secondary School Curriculum – A resource guide of classroom exercises*. Reston, VA: NCTM.
- Teodoro, V. M. (2002). *Modellus: Learning Physics with Mathematical Modelling*. DEFCUL. Universidade de Lisboa.
- Torres, T. A. M. (2008). Modelação matemática com recurso à calculadora gráfica e sensores. In A. P. Canavarro, D. Moreira, & M. I. Rocha. (Orgs.), *Tecnologias e Educação Matemática* (pp. 224-240). Lisboa: SPCE – SEM.

O Quadro Interativo no Ensino da Matemática Analisando o Trabalho de Dois Professores em Contexto de Colaboração

Amália Cristina Caldeira Corrente - Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel–Estremoz
amaliacorrente@gmail.com

Este estudo teve como objetivo compreender o impacto do quadro interativo no ensino da Matemática. Pretendia identificar-se de que forma um ambiente colaborativo poderia influenciar a exploração e manuseamento do quadro interativo, e qual o seu contributo para o desenvolvimento profissional do professor.

Na conceptualização teórica abordou-se a utilização do quadro interativo em sala de aula e o desenvolvimento profissional do professor numa perspetiva de trabalho colaborativo.

Foi seguida uma metodologia de natureza qualitativa e interpretativa que envolveu dois estudos de caso. A recolha de dados baseou-se na observação de aulas e realização de entrevistas semiestruturadas a dois professores, e na realização de sessões de reflexão conjuntas.

A investigação permitiu identificar fatores de utilização do quadro interativo em sala de aula e concluir que o contexto colaborativo da equipa de trabalho constituiu um suporte de desenvolvimento profissional para os professores.

Palavras-chave: Quadro interactivo; Trabalho Colaborativo; Desenvolvimento Profissional do Professor; Ensino-aprendizagem da Matemática

Introdução

Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de compreender o impacto da utilização do quadro interativo no ensino da Matemática, e observar que contribuição poderá ter para o desenvolvimento profissional do professor de Matemática uma abordagem a esta ferramenta, trabalhada em contexto colaborativo. Estas temáticas têm vindo a adquirir protagonismo no contexto educativo português. As novas tecnologias, nomeadamente os quadros interativos, estão cada vez mais ao alcance de professores e alunos e é cada vez mais frequente nas escolas a preocupação de desenvolver e aplicar metodologias de trabalho em grupo e colaboração entre pares.

Diversos investigadores têm efetuado estudos centrados no professor, alguns incidindo directamente na questão do desenvolvimento profissional, outros que, estudando outras problemáticas, têm esta questão igualmente subjacente (Canavarro, 1993; Boavida, 2005; Alarcão e Roldão, 2008). Sendo o contexto colaborativo um ambiente suscetível de promover o desenvolvimento profissional (Saraiva e Ponte, 2003), vários trabalhos defendem a colaboração como um conceito que implica a existência de relações pessoais dinâmicas, baseadas na ajuda mútua, na comunicação e negociação, na partilha (Erickson, 1989; Boavida e Ponte, 2002; APM, 2008).

A utilização do quadro interativo na prática letiva tem sido objeto de estudos diversificados. Enquanto Tanner e Jones (2007), definem a relação de interactividade como uma forma de envolvimento entre os vários elementos do processo de ensino-aprendizagem e Beeland (2002) refere o aumento da atenção dos alunos em consequência da utilização do quadro, vários autores apontam aspectos como a área pedagógica e a qualidade de ensino como verdadeiros factores de aprendizagem (Glover, Miller e Averis, 2003 e de Wilson e Miller, 2008). Hughes, 2001 (citado por Kennewell e Beauchamp, 2007) destaca a estrutura observada nas aulas com recurso ao quadro interativo. Vários estudos, que incidiram especificamente no ensino da Matemática com recurso ao quadro interativo, sublinham como utilizações mais relevantes animações e simulações, a capacidade de manipular objectos, a utilização de *software* específico, como AGD's, e o reforço da comunicação (Glover, Miller e Averis, 2005; Moss *et al*, 2007).

O estudo

O presente estudo decorreu ao longo do ano letivo de 2008/2009. Na sua base esteve a atuação de dois professores de matemática do ensino secundário, Sofia e Pedro, que trabalharam em contexto colaborativo na implementação e utilização do quadro interativo em sala de aula.

Questões de investigação

No sentido de investigar o trabalho colaborativo desenvolvido entre os dois professores, e com vista à compreensão do uso dos quadros interativos na disciplina de Matemática, procurou dar-se resposta às seguintes questões orientadoras:

- (i) Que aspetos emergentes da utilização do quadro interativo incentivam o recurso ao trabalho colaborativo?
- (ii) Que fatores influenciam o desenvolvimento profissional do professor de Matemática no âmbito da realização de trabalho colaborativo?
- (iii) Que aspetos da utilização do quadro interativo serão promotores de um bom ambiente de ensino-aprendizagem?

Método

Foi adotada uma metodologia de natureza qualitativa e interpretativa que permitisse compreender a especificidade do significado e da ação (Boavida, 2005). Por outro lado, tendo como intenção realizar um estudo onde o contexto é fortemente relevante, e conhecer a realidade tal como ela é vista pelos seus intervenientes, tomou-se para *design* o estudo de caso (Sousa, 2005; Ponte, 1994; Matos e Carreira, 1994). A investigação desenvolvida baseou-se, assim, em dois campos de atuação que, embora distintos, se articularam ao longo da investigação:

- (i) A construção dos casos relativos aos dois professores com vista à compreensão e análise da influência do quadro interativo como ferramenta de sala de aula, potencialidades e eventuais condicionantes. De forma a investigar esta questão, recorreu-se essencialmente à observação de aulas e à realização de entrevistas. Os estudos de caso estruturaram-se com base em cinco pontos: (a) percurso profissional;

(b) perspectivas sobre o ensino da Matemática; (c) a utilização das TIC no ensino da Matemática; (d) a utilização do quadro interativo (onde se incluiu a implementação de tarefas em sala de aula e respetiva reflexão crítica); (e) perspectivas de desenvolvimento profissional.

(ii) O desenvolvimento de um projeto de trabalho com vista ao estudo da atuação dos dois professores num contexto colaborativo, dando especial relevo à sua mudança e ao seu desenvolvimento profissional, decorrentes do seu envolvimento no grupo. Este projeto concretizou-se em quatro fases: (a) negociação do plano de trabalho, tendo sido também realizada nesta fase, a cada um dos professores colaboradores, uma primeira entrevista; (b) implementação de sessões de trabalho conjunto com vista à exploração do quadro interativo; (c) realização de sessões de trabalho conjunto com vista à preparação e construção das atividades a desenvolver e implementação das atividades em sala de aula com recurso ao quadro interativo; nesta fase ocorreu a assistência às aulas dos dois professores envolvidos no projeto, de forma a proceder ao registo e recolha de dados, as observações foram realizadas em três turmas de décimo ano de escolaridade de Matemática A, duas da professora Sofia, e uma do professor Pedro. Ainda relevante nesta fase foi a reflexão conjunta sobre a implementação das atividades em sala de aula decorrida durante as sessões de trabalho; (d) realização da segunda entrevista a cada um dos professores tendo-se, desta forma, concluído a implementação do projeto colaborativo.

Principais resultados

Embora com idades relativamente próximas, Sofia e Pedro apresentavam vivências profissionais bastante diferentes. Enquanto Sofia era professora há cerca de doze anos, do Quadro de Nomeação Definitiva da escola onde lecionava, Pedro encontrava-se no seu quarto ano de ensino, a lecionar pela primeira vez a disciplina de Matemática A. Estes dois percursos traduziam igualmente perspectivas distintas sobre o ensino e sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação. Sofia valorizava um bom ambiente de trabalho com os seus alunos e considerava as Tecnologias da Informação e Comunicação uma forma importante de diversificação de atividades em sala de aula, quebra de rotina e exploração de outras situações, mas recorria a este tipo de ferramentas poucas vezes, reconhecendo a existência de limitações que a impediam de

se sentir mais à vontade nessa utilização e de as usar com mais frequência. Encontrava no projecto uma forma de concretizar novas abordagens em sala de aula que a conduzissem a uma mudança na sua “forma de ensinar” e considerava que um ambiente de colaboração seria das poucas situações em que se sentiria “com coragem de [se] aventurar a experimentar o que quer que fosse”(ET1S⁸).

Pedro preocupava-se com as atividades que propunha aos seus alunos, onde as tecnologias eram uma constante, procurando diversificar *software* e ferramentas tecnológicas por considerar que a sua utilização proporcionava a existência de situações extremamente ricas em sala de aula. Considerava a tecnologia uma área que lhe despertava todo o interesse e que constituía uma mais valia na sua recente carreira de professor, já que a mesma poderia ser útil a outros colegas, “para os incentivar à promoção deste tipo de práticas” (ET1P⁹).

Seguidamente registam-se os principais resultados alcançados relativamente às questões formuladas.

Questão 1: Que aspetos emergentes da utilização do quadro interativo incentivam o recurso ao trabalho colaborativo?

Na implementação do projeto, a realização de atividades com recurso ao quadro interativo foi o centro de atuação relativamente ao qual se desenvolveu a relação colaborativa entre os docentes. O interesse com que ambos os professores se envolveram na exploração do quadro e na preparação de tarefas para as turmas de 10º ano da escola aparenta ter constituído o fator que Boavida e Ponte (2002) designam por objetivo comum a todos os elementos do grupo e que é um suporte fundamental na relação de colaboração. Verificou-se também que cada um dos participantes encontrou no projeto uma motivação pessoal, que aqueles autores designam por objetivo individual: para Sofia a necessidade de melhorar a sua prática de ensino;

⁸ 1ª Entrevista a Sofia

⁹ 1ª Entrevista ao Pedro

com outros colegas não resisto e vamos todos experimentar e vamos todos aprender... para ver se consigo fazer coisas diferentes [...] melhorar as estratégias e melhorar o que faço (Sofia, ET1S).

Para Pedro, a motivação e o gosto que sentia no uso da tecnologia.

cada vez mais fui desenvolvendo o gosto pelas novas tecnologias. É dos meus principais interesses. Quando leccionei informática dois anos numa escola, aprofundei ainda mais [esse gosto] (Pedro, ET1P).

De acordo com Boavida e Ponte (2002) situações destas, em que os elementos da equipa reúnem diferentes motivações e diferentes experiências, resultam frequentemente em grupos de trabalho ricos pela sua heterogeneidade.

As reuniões de trabalho possibilitaram partilhar decisões nomeadamente na preparação de atividades e na reflexão sobre a sua implementação. Enquanto Pedro assumia a orientação de etapas em que era necessário a utilização do quadro interativo ou o uso de outra tecnologia, nomeadamente como suporte de condução da aula, Sofia conduzia tarefas de organização e estruturação das aulas relacionadas com metodologias ou estratégias pedagógicas. Com frequência Sofia despoletava a discussão de metodologias e partilha as suas convicções, sobretudo quando sentia menos segurança perante o conteúdo a abordar, na preparação de atividades, ou quando refletia sobre a forma como havia decorrido a sua implementação.

teria sido preferível usar o quadro com eles todos desde o início e explorar a actividade conjuntamente, como tinha feito nas aulas anteriores. Apercebi-me, de facto, que tendo todos as mesmas dúvidas, e tendo o quadro interactivo à disposição, não fazia muito sentido deixá-los a trabalhar sozinhos com os seus pares. (Sofia, STTS¹⁰)

Boavida e Ponte (2002) associam estas situações de atuação e gestão partilhada de tarefas à especialização do papel de cada elemento do grupo, apontando-a como um

¹⁰ Transcrição de sessão de trabalho/reflexão

fator promissor para a concretização dos objetivos visados. Esta forma de trabalho que o grupo adotou identifica-se com a configuração não hierárquica da relação de colaboração defendida por Friesen, 1997 (citado por Boavida e Ponte, 2002), na medida em que a liderança das tarefas no grupo era partilhada por todos os seus elementos, consoante a natureza da mesma e o à-vontade de cada um na sua execução.

Os professores foram interiorizando a presença do quadro interativo nas suas aulas. O facto de se tratar de uma ferramenta nova suscitava a necessidade de obter apoio e segurança nos outros elementos da equipa.

individualmente, não teria feito nada semelhante e certamente seria pior, seriam aulas mais tradicionais, no sentido expositivo, não arriscaria nalgumas actividades, não me sentiria tão à vontade (Sofia, ET2S¹¹).

Sofia foi consolidando uma perspectiva em que valorizava essencialmente a visualização geométrica. Via o quadro como uma ferramenta importante para situações que, pela sua complexidade, necessitam que seja o próprio aluno a verificar por si, e a desenvolver o processo mental que conduz à perceção do conteúdo. A professora referiu, como mais valia do projeto, para além do trabalho desenvolvido em torno de conceitos e conteúdos, a segurança transmitido pelo grupo.

[...] é a única forma que eu consigo encontrar para aprender, para partilhar e sentir que não estou sozinha a enfrentar situações novas (Sofia, ET1S).

Por seu lado, o Pedro mantinha uma perspectiva que atribuía ao quadro interativo um elevado poder de transmissão de informação.

trabalhar com o quadro exige mais de nós, por causa da preparação das actividades que é feita de outra forma, exige mais, mas também é

¹¹ 2ª Entrevista a Sofia

mais aliciante, nós sabemos que vamos para uma aula em que o centro das atenções está ali no que nós preparámos (Pedro, ET2P¹²).

Os professores reconheceram no grupo a presença de fatores como alguma necessidade de negociação, proximidade, “dar e receber”, apoio mútuo, entreatajuda, partilha e diálogo, numa plataforma de entendimento comum (Boavida e Ponte, 2002, p. 3).

prevê-se que podem ser mais demoradas as decisões e as conclusões, porque há mais ideias, mas o resultado final vai ser muito melhor (Pedro, ET2P)

uma necessidade de pedir ajuda, de colaboração para que mais facilmente houvesse troca de impressões, resolver os problemas com alguma ajuda, e a questão da segurança, não é? O sentirmo-nos seguros por estar ali outra pessoa e se eu não conseguir resolver a situação estar ali alguém que poderá ajudar (ET2S).

O recurso ao quadro interativo permitiu novas abordagens, nomeadamente no tratamento e exploração dos conceitos a estudar. A partilha despoletada nas reuniões de trabalho permitiu a cada professor uma visão mais abrangente dos conceitos, uma maior facilidade de manipulação dos mesmos de forma a enfrentar mais facilmente as dificuldades dos alunos (visualização e interpretação). O recurso ao quadro interativo permitiu trabalhar o mesmo tema em diversos contextos – nomeadamente gráfico e algébrico – proporcionados pelo recurso à simulação.

A conexão que permite entre os temas da Geometria e das Funções pela apresentação e pela interactividade [...] tem a ver com o aspecto visual mas que permite a comunicação e a exploração gráfica e geométrica das actividades [...] a conjugação de todos estes factores é sem duvida uma das mais valias do quadro interativo (Sofia, ET2S).

¹² 2ª Entrevista ao Pedro

No final do projeto, ambos reconheciam o quadro interativo como uma mais valia para a utilização de outros *softwares* mais direcionados para o ensino da Matemática.

Questão 2: Que fatores influenciam o desenvolvimento profissional do professor de Matemática no âmbito da realização de trabalho colaborativo?

Entre as mais valias sentidas pelos professores, destaca-se a experiência adquirida e o trabalho desenvolvido sobre novas situações de aprendizagem para os alunos. Ambos consideraram ter consolidado fortemente a sua forma de atuação no que se refere ao ensino da Matemática (nível secundário) e destacam a confiança adquirida na lecionação do currículo. Afirmaram também a segurança sentida, associada à predisposição para correr riscos, que resultaram numa diversificação de atividades, tanto no que se refere ao quadro interativo, como em aulas em que esta ferramenta não foi utilizada.

o facto de haver apoio de um grupo, de saber que se alguma coisa falha, se há alguma dificuldade, alguma dúvida, alguém pode ajudar. (Sofia, ET2S).

O que um não sabia o outro podia resolver e vice-versa, não é? Há entreaajuda, há partilha [...]. Um trabalho colaborativo é sempre a concretização mais eficiente dos projectos, das planificações, da divisão de tarefas, a partilha de conhecimentos (Pedro, ET2P).

Paralelamente às atividades a implementar com o quadro interativo foram desenvolvidas, nas reuniões de trabalho, outras situações de intervenção nas turmas, que inicialmente não estavam previstas: (i) gestão e readaptação das planificações de disciplina; (ii) análise e discussão dos conteúdos previstos no currículo; (iii) preparação de aulas; (iv) a realização conjunta de atividades de avaliação; (v) elaboração de atividades que integravam os temas transversais do currículo, nomeadamente, a comunicação matemática. A área de incidência do projeto assumiu, assim, contornos

bastante mais abrangentes do que inicialmente estava previsto que culminaram no enriquecimento da visão de cada professor sobre a leção da disciplina de Matemática.

consegui ter uma visão muito mais clara do que era o décimo ano, dos conteúdos, e de como os abordar. [...] não só relativamente ao quadro, mas ao tipo de actividade e ao trabalho que foi desenvolvido (Sofia, ET2S).

Projectos deste tipo fazem-nos desenvolver a predisposição para a realização de actividades mais aliciantes e para a produção de materiais de maior qualidade. [...] vai ser uma mais valia no processo de ensino-aprendizagem para os alunos, e quanto mais ricos forem os materiais – e quando digo materiais digo também os testes, as actividades, tudo (Pedro, ET2P).

Os professores refletiram sobre outros aspetos da sua prática profissional, nomeadamente, a forma de estar em sala de aula. Quatro fatores se revelaram determinantes no papel do grupo perante o desenvolvimento profissional de Sofia: (i) o grupo funcionou como agente de motivação e de incentivo, na medida em que favorecia um contexto de trabalho ativo; (ii) a equipa funcionou como espaço de procura de soluções para a prática educativa; (iii) verificou-se o aumento da sua confiança e da destreza na manipulação do quadro interativo, bem como na sua utilização e rentabilização em sala de aula; (iv) o projeto promoveu a formalização de momentos de reflexão, consolidando processos reflexivos que informalmente pareciam já existir, acelerando o seu desenvolvimento.

reflicto no final de cada aula se a aula correu de acordo com aquilo que eu tinha previsto. [...] Reflicto sobre o trabalho que vou fazendo e tento obviamente sempre melhorar (Sofia, ET1S).

Pedro valoriza a forma como a participação no projeto promoveu o seu crescimento como professor, destacando a partilha de experiências e considerando como mais-valia as decisões tomadas conjuntamente com colegas “mais experientes” (ET2P). O seu desenvolvimento profissional registou-se essencialmente na vivência que teve do ensino da disciplina de Matemática A.

Sabia que tinha ali um apoio no caso de não estar tão à vontade em determinados aspectos, nunca tinha dado Matemática A, este nível, e sabia que tinha ali um grupo de colegas em que poderia confiar, poderia partilhar as experiências, poderia receber também [...] o conhecimento e o saber desses colegas (Pedro, ET2P).

Questão 3: Que aspetos da utilização do quadro interativo serão promotores de um bom ambiente de ensino-aprendizagem?

A vulnerabilidade do quadro interativo face à diversidade de contextos de utilização

A manipulação que cada professor fez do quadro interativo aparece amplamente associada à perspetiva que já trazia, relativamente ao ensino da Matemática, traduzida na forma particular de estar em sala na aula. Sofia investia muito na comunicação com os seus alunos e recorria com muita frequência a exemplos, justificações e explicações orais, que enriquecia com dados e notas no quadro.

Pedro necessitava muito de apoio visual para as suas explicações, investindo muito na compreensão através de imagens, figuras ou esquemas. Talvez por isso utilizasse frequentemente o vídeo projetor, acentuando o recurso ao *PowerPoint*. De acordo com Tanner e Jones (2007) a dependência deste tipo de suporte pode ser uma consequência direta da exploração inicial do quadro interativo em que o professor, embora conhecendo as ferramentas, não domina ainda técnicas relevantes pelo que por um lado, não rentabiliza a tecnologia e, por outro, reduz acentuadamente a possibilidade de interatividade em sala de aula. Uma outra forma de dependência que este autor não refere, mas que surge nesta sequência, prende-se com a preparação de

suportes de aula demasiado rígidos, por exemplo recorrendo ao próprio *software* do quadro interativo, que impeçam a valorização das intervenções dos alunos.

A observação das aulas dos dois professores sugere que em todas as turmas os alunos rapidamente se habituaram à presença do quadro. Em ambos os casos apenas revelaram concretos sinais de interesse pela ferramenta em si na primeira aula em que foi usada.

A1: Professora, há muito que esperamos uma aula assim...

P: Há dois anos que vocês me falavam em aulas com o quadro interativo, não é?

A2: Sim, para experimentar!

(ATS¹³)

A1: Podemos escrever aí?

A2: Professor, eu depois posso ir aí ao quadro?

A3: Professor, sabe trabalhar com esse quadro?

(ATP¹⁴)

De facto, o ritmo evolutivo em que vivemos oferece-nos diariamente contacto com novas ferramentas tecnológicas e novos instrumentos informáticos, pelo que os nossos alunos rapidamente se habituem à tecnologia e a novidade deixa de ser um fator motivacional. Corrobora-se, pois, a opinião de diversos autores (Tanner e Jones, 2007; Wilson e Miller, 2008) que afirmam que a mais valia do quadro interativo não estará na motivação ou na curiosidade que provoca, mas em fatores mais importantes, intrínsecos ao ensino da Matemática, nomeadamente uma compreensão mais profunda da disciplina associada a aspetos de visualização geométrica, utilização de software didático e simulação de situações.

1.1.1. Estrutura de uma aula com recurso ao quadro interativo

¹³ Observação de aula (Sofia)

¹⁴ Observação de aula (Pedro)

Cada um dos professores iniciava a aula com uma referência oral ao trabalho a desenvolver de forma a proporcionar aos alunos uma primeira abordagem do problema. A introdução era acompanhada da distribuição aos alunos das fichas de trabalho e iniciava-se então a exploração da situação que compunha a atividade, recorrendo para tal ao quadro interativo. Em geral, a utilização do quadro interativo decorria ao longo de toda a aula embora existissem, esporadicamente, curtos períodos em que era dado tempo aos alunos para realizar pequenas tarefas ou explorar situações particulares da atividade.

A estrutura das aulas vem contrariar a estrutura que Hughes (2001), citado por Kennewell e Beauchamp (2007), considera típica de uma aula com recurso ao quadro interativo. A primeira fase a que estes autores se referem consiste na utilização do quadro interativo, normalmente para realização de revisões sobre conteúdos já lecionados. Nas aulas observadas esta fase não se verificou, tendo-se iniciado a aula, em geral, com uma introdução oral ao trabalho a desenvolver. A segunda fase descrita por aqueles autores traduz-se no recurso ao quadro interativo para introdução de novos conteúdos, envolvendo todos os alunos. De facto, encontramos nas aulas destes professores uma fase, que incluía quase todo o período da aula, em que se utilizava o quadro interativo para explorar novos conteúdos curriculares, sempre com base num problema ou numa situação de partida. Verificava-se por parte dos professores a preocupação em envolver os alunos na atividade, promovendo a discussão e análise coletiva sobre as tarefas propostas. A terceira fase de Hughes (2001), em que o quadro interativo não é utilizado sendo dado tempo aos alunos para trabalharem o aprofundamento de conceitos, não se verifica nas aulas observadas. Os alunos trabalhavam os conceitos mas os professores iam recorrendo ao quadro interativo para proceder a explicações gerais, alertas sobre as tarefas propostas e sugestões de resolução a toda a turma aproveitando, também, para corrigir faseadamente as várias questões que os alunos iam respondendo. Em consequência, a quarta fase não se encontra igualmente discriminada nas aulas observadas, já que a revisão que a constituía, sobre os conceitos e conclusões mais importantes, ia sendo concretizada durante a fase em que os alunos trabalham nos seus lugares. Assim, podemos falar de uma sobreposição entre as ações da terceira e quarta fases de Hughes (2001), não existindo separação nítida entre elas.

O quadro interativo como ferramenta de Ensino-aprendizagem

Nas aulas dos dois professores foi possível verificar-se a mobilização da generalidade dos alunos para a realização conjunta das tarefas que iam sendo propostas pelo professor através do quadro interativo. A gestão da informação através do quadro permitiu uniformizar o centro de atenção dos alunos: parece ser o facto de o quadro proporcionar uma grande imagem do conteúdo que todos estão a trabalhar que permite intensificar o envolvimento dos alunos e que os impede de desviar a sua atenção noutro sentido. Esta perspetiva vem também compactuar com alguns estudos já existentes, nomeadamente Beeland (2002) que afirma o aumento da atenção dos alunos, e Glover, Miller e Averis (2003) que afirmam que o quadro interativo permite poucas oportunidades de o aluno estar desligado da tarefa, destacando a elevada percentagem do tempo de aula em que os alunos prestam atenção.

Os dois professores lideraram claramente as aulas. Embora os alunos fossem por vezes convidados a ir ao quadro interativo, eram essencialmente os professores que interagiam e escreviam no quadro dados, notas e conclusões. Ambos mantiveram, na generalidade das atividades, o recurso a outros materiais já recorrentes nas suas salas de aula, nomeadamente a ficha de trabalho em suporte de papel, e revelavam necessidade de aceitar e interiorizar as diferenças que o quadro interativo trouxe e de se ambientar a ele, esquecendo, por vezes, a participação física dos alunos junto do quadro.

Eu é que escrevia no quadro, mas eles é que chegaram às conclusões todas. Mesmo estando eu no quadro, eles envolveram-se muito. (Sofia, STTS)

Quantas mais aulas forem dadas desta forma mais eles se ambientam e mais eles têm vontade em participar e eles próprios resolverem os problemas e mostrarem aos outros. Eu acho que isso foi [uma] falha e pelo menos nas minhas aulas eles não foram muitas vezes ao quadro. (Pedro, ET2P).

O facto de o quadro interativo comportar a possibilidade de escrever texto aparenta conferir-lhe um poder impar: o de permitir ao professor manter nas suas aulas todos os recursos que já utilizava anteriormente, e com que se sente à-vontade, inclusivamente escrever no quadro, para interagir com os seus alunos, e acrescentar de forma harmoniosa e progressiva uma diversidade de potencialidades a que antes apenas conseguia recorrer de forma dispersa. O quadro interativo poderá ser visto como um mediador que facilita a comunicação entre o professor e o aluno, conjugando de forma prática vários tipos de recursos e multiplicando os meios de acesso à informação por parte dos alunos, bem como diversificando as formas de trabalhar essa mesma informação.

O quadro interativo como ferramenta específica para o ensino da Matemática

Todas as atividades implementadas com recurso ao quadro interativo envolveram *software* específico da disciplina de Matemática, nomeadamente ambientes de geometria dinâmica ou emuladores de calculadoras gráficas. O recurso a estes *softwares* com base no quadro interativo possibilita um ambiente próximo do natural, na medida em que permite trabalhar recorrendo à caneta do quadro, sem necessidade de recorrer ao contexto “laboratorial” protagonizado pelo rato do computador. Esta aparenta ser uma das grandes diferenças do quadro relativamente ao projetor de vídeo que admite apenas difundir informação enquanto o quadro interativo permite trabalhar essa informação.

Uma outra mais valia encontrada foi a facilidade com que se manipula, num curto espaço de tempo, várias aplicações e explora diversos contextos alternando entre aplicações, e gerindo, simultaneamente, várias fontes de informação ou várias abordagens a um mesmo problema, rentabilizando outras ferramentas tecnológicas e articulando-as.

Os professores reconheceram o quadro interativo como uma ferramenta suscetível de promover aulas dinâmicas e facultar um importante apoio visual, facilitando a compreensão de figuras visualizadas nos Ambientes de Geometria Dinâmica (*AGD*’s). No entanto, ambos defendem uma utilização racional e equilibrada do quadro interativo, considerando que nem todas as atividades se prestam à manipulação do

quadro, sendo necessário ter em atenção os objetivos a atingir e os conteúdos curriculares subjacentes.

depende obviamente da utilização que se faça... continuo a achar que deve ser usado com conta peso e medida, muito bem estruturado, muito bem pensado, para que possa ter significado (Sofia, ET2S).

o quadro interactivo deve ser usado de acordo com a necessidade das actividades porque se for para exposição se calhar não é tão necessário (Pedro, ET2P).

Estas perspetivas alertam para o risco de uma valorização excessiva do seu aspeto gráfico e visual. Tal situação poderá prender o aluno à visualização e à simulação que o quadro permite inibindo, eventualmente, a sua capacidade de abstração e de generalização.

Por vezes [o quadro interactivo] impede que eles raciocinem ou visualizem um determinado sólido porque já estão a ver ali o que é que se pretende, mas também o que se pretende é que eles consigam transportar isto para uma aula normal em que eles não têm o quadro... tem que ser uma gestão nossa também (Pedro, ET2P).

Esta situação vem ao encontro da perspetiva de Mason (2004), citado por Tanner e Jones (2007), que refere a importância de continuar a "ver no escuro de um ecrã desligado". Também o documento "Princípios e Normas para a Matemática Escolar" (APM, 2008) sublinha a importância de não resumir o papel da tecnologia à substituição da compreensão e intuição do aluno, mas sim aplicá-la de modo a valorizar e estimular estas duas capacidades.

Segundo Pedro, o quadro interativo deve ser usado de acordo com a necessidade das actividades, em situações práticas, nomeadamente na resolução de problemas.

Num quadro interactivo, há coisas que não são tão aplicáveis. Eu acho que é mais a resolução de problemas, o chegar a novas conclusões, discussões... é mais esse tipo de actividades (STTP¹⁵).

Neste sentido, tanto a estrutura da aula como a utilização do quadro são fatores que dependem do objetivo que se pretende atingir, bem como da forma que se adota para o implementar.

Nas atividades que envolveram figuras geométricas (problemas de ponto móvel), ambos os professores concordaram que esta forma de centralizar a atenção dos alunos permitiu que todos compreendessem a situação que se pretendia.

o caso do movimento dos pontos, dos gráficos das funções, portanto neste tipo de actividades eu acho que faz sentido porque é uma necessidade de chegar a todos os alunos da mesma forma, ao mesmo ritmo [...] e uma necessidade de alguma visualização que não é expositiva, portanto, tem que ser interactiva (Sofia, ET2S).

uma vez que eram dois pontos a mover [...], muitos [alunos] não chegariam lá se não fosse o quadro interactivo [...] realmente ajudou bastante (Sofia, STTS).

Estas ilações encontram afinidade nas ideias de Higgins *et al* (2005) que apontam o quadro interactivo como ferramenta de apoio à aprendizagem, na medida em que permite um ambiente de aula coeso, em que todos os alunos se envolvem numa mesma tarefa. Tal característica parece privilegiar também a comunicação matemática, uma vez que a partilha da mesma situação de trabalho e a exploração conjunta do mesmo problema promovem a interação entre os alunos.

“o facto também de permitir estimular a comunicação matemática entre os alunos interagindo com o quadro interactivo e com o professor, [...] foi importante” (Sofia, ET2S).

¹⁵ Transcrição de sessão de trabalho/reflexão

Embora Glover, Miller e Averis (2005) destaquem como relevantes diversas situações em que o quadro interativo possa ser utilizado, (arrastamento de itens; revelar respostas ocultas; colorir, sombrear e sublinhar; fazer correspondência entre itens, movimento e animação) apenas algumas foram utilizadas pelos dois professores: o recurso ao movimento, utilização de sombreados e sublinhados com ênfase na utilização de cores.

Conclusões

O contexto colaborativo em que se desenvolveu este estudo revelou-se um ambiente rico para os professores envolvidos, proporcionando-lhes experiências que impulsionaram o seu desenvolvimento profissional. Os professores aparentam ter vivido um processo de reflexão sobre a ação (Alarcão e Roldão, 2008), na medida em que refletiram sobre episódios ocorridos nas suas aulas, nomeadamente, nas reuniões do grupo de trabalho. Relativamente ao quadro interativo, apurou-se a possibilidade de o mesmo facultar um importante apoio visual, conjugando várias formas de abordar o mesmo problema. Destaca-se também o seu elevado poder de transmissão de informação, a intensificação do envolvimento dos alunos e a capacidade de promover a comunicação matemática. Estamos perante uma ferramenta que exige um amplo investimento quer em termos de experimentação e domínio, quer em termos de reflexão e experiência sobre a sua aplicação em sala de aula. Importa, pois, desenvolver outras investigações, no sentido de encontrar formas de utilização e referências relevantes para o ensino da Matemática.

O presente trabalho é fruto de uma investigação que incidiu em duas temáticas essenciais: o trabalho colaborativo como forma de estar do professor e o quadro interativo como ferramenta ao serviço da educação matemática. Um mesmo quadro de referência poderá integrar as duas, na medida em que ambas constituirão variáveis de relevo para o processo de desenvolvimento profissional do professor.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- APM (2008). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.
- Beeland, J. (2002). Student Engagement, Visual Learning and. Technology: Can Interactive Whiteboards Help?. *Micromath (Spring)*, 4–7. [online] [consultado em: 06/01/2009]. Disponível em: [http://teach.valdosta.edu/are/Artmascript/vol1no1/bee land_am.pdf](http://teach.valdosta.edu/are/Artmascript/vol1no1/bee%20land_am.pdf)
- Boavida, A., & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. Em GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM. [online] [consultado em: 06/01/2009]. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C02-Boavida-Ponte\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C02-Boavida-Ponte(GTI).pdf)
- Boavida, A. (2005). *A argumentação em Matemática: Investigando o trabalho de duas professoras em contexto de colaboração*. Tese de Doutoramento (não publicada), Universidade de Lisboa.
- Canavarro, A. (1993). *Concepções e práticas de professores de Matemática: Três estudos de caso* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Erickson, F. (1989). Research currents: Learning and collaboration in teaching. *Language Arts* 66 (4), 430-441.
- Glover, D., Miller, D., & Averis, D. (2003). The impact of interactive whiteboards on classroom practice: examples drawn from the teaching of mathematics in secondary schools in England. *The Mathematics Education into the 21st Century Project, Keele university, Staffordshire, U. K.* [online] [consultado em: 16/02/2009].
- Glover, D., Miller, D. & Averis, D. (2005) *Developing Pedagogic Skills for the Use of the Interactive Whiteboard in Mathematics*. Keele University, Staffordshire, U. K. [online] [consultado em: 16/02/2009]. Disponível em: <http://edorigami.wikispaces.com/file/view/Developing+Pedagogic+Skills+for+the+Use+of+the+Interactive+Whiteboard+in+Mathematics.pdf>

- Higgins, S., Falzon, C., Hall, I., Moseley, D., Smith, F., Smith, H. & Wall, K., (2005). *Embedding ICT In The Literacy And Numeracy Strategies*. University of Newcastle Upon Tyne. [online] [consultado em: 2009/03/25]. Disponível em: http://partners.becta.org.uk/page_documents/research/univ_newcastle_evaluation_whiteboards.pdf
- Kennewell, S., & Beauchamp, G. (2007). The features of interactive whiteboards and their influence on learning. *Media and technology* 32 (3), 227-241.
- Matos, J., e Carreira, S. (1994). Estudos de caso em Educação Matemática – Problemas actuais. *Quadrante* 3 (1), 19-52.
- Moss, G., Jewitt, C., Levaãic, R., Armstrong, V., Cardini, A., & Castle, F. (2007). *The Interactive Whiteboards, Pedagogy and Pupil Performance Evaluation: An Evaluation of the Schools Whiteboard Expansion (SWE) Project*. London Challenge. Institute of education. [online] [consultado em: 23/01/2009]. Disponível em: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR816.pdf>
- Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em Educação Matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18. [online] [consultado em: 23/09/2008]. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf)
- Saraiva, M. & Ponte, J. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Quadrante* 12(2), 25-52. [online] [consultado em: 2009/03/12]. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C03-Saraiva-Ponte\(Quadrante\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C03-Saraiva-Ponte(Quadrante).pdf)
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tanner, H. & Jones, S. (2007). How interactive is your whiteboard? *Mathematics teaching incorporating micromath*, 200, 37-42.
- Wilson, F. & Miller, D. (2008). Enabling enhanced Mathematics teaching with interactive whiteboards. *National Teacher Research Panel for the Teacher Research Conference: the DCSF Gender Agenda*. [online] [consultado em: 2009/03/25].

A utilização da calculadora gráfica na aula de Matemática: um estudo com alunos do 12º ano no âmbito das Funções

Maria João Semião - Escola Secundária. de Moura
mjpps70@gmail.com

Ana Paula Canavarro - Universidade de Évora
apc@uevora.pt

Pretende-se dar a conhecer um estudo que foi realizado com alunos do 12º ano e que teve como principal objectivo compreender em que situações, porquê e como é que os alunos utilizam a calculadora gráfica na resolução de questões no âmbito do estudo de Funções no 12º ano de escolaridade. Tratou-se de uma investigação de natureza qualitativa, optando-se pela realização de estudos de caso. Constatámos que existem diversos factores que influenciam a utilização ou não da calculadora gráfica por parte dos alunos, nomeadamente as preferências pessoais dos alunos, mas sobretudo o tipo de questões que lhes são propostas e a cultura da sala de aula, em particular as mensagens transmitidas pelo professor e as abordagens às resoluções de exercícios que este privilegia.

Palavras-Chave: Matemática; Funções; utilização das calculadoras gráficas pelos alunos; tipo de questões; cultura da sala de aula.

Introdução

O uso da calculadora gráfica está consignado no actual currículo de Matemática do ensino secundário. No programa de Matemática A, de 2001 (DES, 2001) é considerado indispensável o uso de calculadoras gráficas pelos alunos para o trabalho regular na sala de aula ou ainda para a realização de demonstrações pelo professor para toda a turma, usando uma calculadora com um *viewscreen*. Para dar cumprimento a este programa, os alunos necessitam efectivamente de trabalhar com as calculadoras gráficas e utilizá-las na resolução de diferentes tipos de tarefas, nomeadamente em tarefas de modelação. No tema “Funções”, presente ao longo dos três anos do ensino secundário, o programa refere que os alunos devem abordar as diferentes representações de uma função: a verbal, a numérica, a algébrica e a gráfica. É ainda realçado nesse programa que deve ser dada ênfase à resolução de problemas usando métodos numéricos, gráficos e analíticos, nomeadamente no tema “Funções”. Assim, é impossível atingir os objectivos e desenvolver as competências gerais deste programa sem recorrer de forma fluente à representação gráfica — o que já vinha sendo assumido desde o ajustamento do programa de Matemática de 1997 (DES, 1997). Aliás, desde o ano lectivo 1998/1999, passou a ser obrigatória a calculadora gráfica nos exames nacionais de 12º ano, seguindo a obrigatoriedade dos programas de Matemática.

Portanto, o uso obrigatório de calculadoras gráficas no ensino secundário e no Exame Nacional de Matemática constitui uma alteração substantiva ao nível do corpo dos programas dos últimos anos com profundas implicações na forma de ensinar, aprender e avaliar a disciplina de Matemática.

No entanto, decretar a utilização quer na sala de aula quer nos exames nacionais por si só não é suficiente, sendo fundamental a forma como essa utilização é feita. Assim, algumas questões se levantam e a sua investigação é essencial para uma melhor compreensão do que na realidade se passa: Como está a ser utilizada a calculadora gráfica na sala de aula? Que papel reservam os alunos às calculadoras gráficas para a resolução das questões? Como estabelecem os alunos a ligação entre as diferentes representações de uma função? Será que a calculadora gráfica está a ser sobre-usada ou sub-usada?

A revisão sobre estudos realizados em áreas relacionadas com o objecto do estudo da presente investigação sistematiza diversas vantagens para a utilização da calculadora

gráfica na sala de aula. A utilização da calculadora gráfica permite, por exemplo, a experimentação, a investigação e a resolução de problemas, dando origem a uma nova dinâmica na sala de aula (Dunham & Dick, 1994), possibilitando uma abordagem mais investigativa dos conteúdos matemáticos; permite aos alunos a produção dos seus próprios exemplos, formulando as suas próprias hipóteses e testando-as (Grant & Searl, 1996), conferindo ao aluno uma maior autonomia na construção do seu saber; permite também um maior envolvimento dos alunos na actividade da aula, pois vão trabalhando com o professor e participam na resolução, sentido prazer em praticar Matemática (Demana & Waits, 2000); facilita ainda a ligação e a integração das múltiplas representações matemáticas, potenciando uma melhor compreensão destas (Demana & Waits, 2000; Hennessy et al., 2001), nomeadamente ao nível das funções.

No entanto, também existem indicações de que os alunos revelam algumas dificuldades em interpretar a informação obtida pela calculadora e relacioná-la com a informação obtida analiticamente (Boers & Jones, 1994; Forster & Mueller, 2001; Hennessy et al., 2001; Burril et al., 2002). O uso de múltiplas representações não é sinónimo de ligação entre elas, pelo que Waits e Demana (2000) consideram essencial uma abordagem equilibrada entre técnicas de papel e lápis e o uso das tecnologias no ensino da Matemática.

A calculadora gráfica tende a assumir, na resolução das tarefas, diferentes papéis por parte dos alunos. Doerr e Zangor (2000) identificaram cinco padrões e modos de utilização da calculadora pelos alunos: ferramenta computacional (quando utilizada para avaliar expressões numéricas, estimativas e arredondamentos), ferramenta transformacional (quando utilizada para mudar a natureza da tarefa, de natureza computacional para interpretativa), ferramenta de recolha e análise de dados (quando utilizada para recolher e armazenar dados, estudar os fenómenos a que estes dizem respeito e procurar modelos), ferramenta de visualização (quando utilizada para encontrar visualizações apropriadas de um gráfico, para representar e interpretar dados e para resolver equações) e ferramenta de verificação/testagem (quando utilizada para confirmar conjecturas na resolução de tarefas de investigação).

Rocha (2000) também refere diferentes papéis que usualmente são reservados pelos alunos à calculadora gráfica: confirmação dos resultados obtidos analiticamente (papel também referido por Penglase e Arnold, 1996 e Waits e Demana, 2000); alternativa à dificuldade de resolver uma questão por processos analíticos; resolução de questões onde seja necessário a elaboração de gráficos e resolução de equações ou inequações.

O tipo de tarefas também parece influenciar o modo de utilização da calculadora gráfica (Rocha, 2000). O factor que parece exercer maior influência é o pedido explícito, no enunciado da questão, de um gráfico ou o reconhecimento da necessidade de uma representação gráfica para responder à tarefa (Dahland & Lingefjord, 1996; Burril et al., 2002).

Um outro factor que parece influenciar a utilização da calculadora gráfica é a cultura da sala de aula (Guin & Trouche, 1999; Burril et al., 2002). Os alunos tendem a seguir os métodos ilustrados e preferidos do professor. Doerr e Zangor (2000) sugerem que o papel, o conhecimento e as crenças do professor interferem na forma como este encoraja os alunos a usar a calculadora gráfica.

Um outro aspecto a ter em conta é a forma como a calculadora é usada nos momentos de avaliação formal. Graham et al. (2003) identificaram aqui três categorias: quasi-científica (quando utilizada da mesma forma que uma calculadora científica; não são utilizadas quaisquer potencialidades gráficas da calculadora); semi-proficiente (são utilizadas algumas potencialidades gráficas da calculadora, no entanto a melhor utilização ou um uso mais eficiente não é feito) e proficiente (é feito o uso apropriado das potencialidades da calculadora de forma a obter a mais eficiente solução para a tarefa que possui entre mãos).

O Estudo

Questões de Investigação

Este artigo resulta de um estudo que foi realizado com alunos do 12^o ano de escolaridade e que teve como principal objectivo compreender em que situações, porquê e como é que os alunos utilizam a calculadora gráfica na resolução de questões no âmbito do estudo de Funções no 12^o ano de escolaridade. Para tal pretendeu-se obter resposta a três questões:

- 1) Que relação estabelecem os alunos com a calculadora gráfica?
- 2) Que razões levam os alunos a optar por utilizar (ou não) a calculadora gráfica na resolução de uma questão?
- 3) Que papel reservam os alunos à calculadora gráfica na resolução de uma questão?

Metodologia

Esta investigação tem natureza interpretativa e recorre a uma abordagem qualitativa, concretizando-se pela realização de estudos de caso. Sendo a Matemática no ensino secundário uma disciplina trianual, é no final dos três anos que é suposto os alunos “dominarem” todas as potencialidades da calculadora, assim como os conceitos fundamentais sobre o tema “Funções”. Optou-se então por uma turma do 12º ano de escolaridade, pois à partida proporcionaria um contacto com alunos mais seguros e com maior saber em relação ao uso da calculadora gráfica nas Funções. Além disso, este ano de escolaridade permitiria também observar até que ponto os alunos lidam com a calculadora gráfica e o Exame Nacional de Matemática.

Foram seleccionados três alunos que constituíram os estudos de caso: um rapaz (o Francisco) e duas raparigas (a Lúcia e a Jacinta), os quais pareceram ter posturas diferentes tanto em relação à Matemática como à forma de utilização da calculadora e das circunstâncias em que a utilizavam. Os alunos estiveram sempre num ambiente normal de sala de aula, no qual a investigadora (primeira autora deste artigo) tentou interferir o menos possível. O professor realizou as aulas como tinha programado, seguindo o seu alinhamento curricular, desenvolvendo as tarefas por si escolhidas e trabalhando-as como entendeu.

A recolha de dados foi concretizada no ano lectivo 2005/2006, entre Janeiro e Maio, recorrendo a diversos instrumentos: observações de aulas (13 aulas de 45 minutos), análise documental (resolução escrita dos exercícios no caderno diário e resolução escrita do Teste Nacional Intermédio) e entrevistas (com tarefas matemáticas).

Após a análise dos dados foi feita a identificação das categorias referentes a cada uma das três questões que orientaram a investigação. No que diz respeito à relação estabelecida com a calculadora os dados sugeriram considerar a atitude perante a calculadora e domínio técnico. Nos dados referentes às razões que levam os alunos a optar por utilizar ou não a calculadora gráfica evidenciaram-se a indicação exterior, preferência pessoal, cultura da aula e tipo de questões. Nos dados referentes ao papel da calculadora gráfica na resolução de uma questão surgiram as categorias confirmação das respostas obtidas analiticamente, combinação de resolução de papel e lápis e calculadora, obtenção de resposta apenas pela calculadora e alternativa à dificuldade de resolver analiticamente.

Principais resultados

Embora o ambiente da sala de aula onde decorreram as observações não tenha sido um objecto directo da investigação, apresenta-se uma breve síntese das aulas observadas de modo permitir uma melhor compreensão da cultura da sala de aula em relação ao uso da calculadora gráfica. Durante estas aulas observadas, as tarefas apresentadas aos alunos pelo professor foram, quanto à sua natureza, exercícios (circunscritos ao domínio matemático) e problemas de aplicação (que apelam a alguma relação com o contexto real) cuja estratégia de resolução já era normalmente conhecida dos alunos. Quanto ao tipo de resposta, existiram questões de resposta fechada (questões de escolha múltipla) e questões de resposta aberta.

No que se refere às diferentes formas de representação de uma função, foram exploradas a representação gráfica e a analítica de uma função, indo a preferência para esta última. No entanto, não se observou, quer por parte do professor quer por parte dos alunos, a ligação entre as múltiplas representações pois não retiraram da observação analítica referências para a observação gráfica ou da gráfica consequências para a analítica. A representação numérica, que a calculadora gráfica permitiria através das tabelas, não foi explorada.

Assim, usando os termos apresentados por Doerr e Zangor (2000) quanto aos diferentes papéis que a calculadora pode assumir, parece-nos que durante as aulas observadas a calculadora gráfica foi utilizada como ferramenta computacional e como ferramenta de visualização — como ferramenta computacional quando foi utilizada para efectuar cálculos numéricos e como ferramenta de visualização quando foi utilizada para visualizar o gráfico ou determinar coordenadas de pontos especiais.

Esteve também sempre presente ao longo das aulas uma grande preocupação, quer por parte dos alunos, quer por parte do professor, com o Exame Nacional, que parece condicionar de forma notória o tipo de utilização que é feita da calculadora na aula. Por exemplo, quando os alunos interrogavam sobre a possibilidade de no exame puderem ou não resolver os exercícios com a calculadora, o professor sublinhava sempre que só teriam a resposta cotada se apresentassem uma justificação completa e detalhada da resolução (incluindo a explicitação das teclas da calculadora onde haviam carregado).

Apresentamos de seguida os principais resultados da investigação relativos aos três alunos da turma, após uma breve caracterização dos mesmos.

Francisco

Francisco era um aluno que revelava facilidade de aprendizagem, apresentando um raciocínio rápido na resolução das questões que lhe eram colocadas. Obteve boas classificações a Matemática (16, 15 e 18 valores, respectivamente nos 10^o, 11^o e 12^o anos) e fez todo o seu percurso escolar normalmente desde o ensino primário até ao décimo segundo ano. Não era um aluno que gostasse de “perder” muitas horas a estudar, preferindo perceber as matérias do que as decorar. Pretendia candidatar-se ao ensino superior a um curso de engenharia, no Instituto Superior Técnico de Lisboa. Parecia preocupado com os exames, nomeadamente com o Exame de Matemática, pelo que frequentemente questionava o professor se podia resolver, no Exame, determinada questão de determinada maneira.

Assim, ao longo das aulas observadas, o Francisco esteve sempre preocupado com o Exame Nacional, pelo que tentou sempre resolver as questões analiticamente. No entanto, durante a entrevista, em que lhe foi dada liberdade de escolha e não tinha que justificar por escrito a resolução, resolveu algumas questões pela calculadora. Segundo a opinião do Francisco, “se no Exame se tem que justificar tudo (quando se resolve na calculadora), então é mais fácil resolver analiticamente”.

O tipo de questões (escolha múltipla ou de resposta aberta, enunciados que pedem explicitamente para usar ou não a calculadora, ou enunciados onde são pedidos gráficos) parece influenciar a decisão do Francisco. Quando são respostas abertas, com a natureza de problemas de aplicação em contexto real, ele parece ter mais tendência para resolver com a calculadora. Se o enunciado requer gráficos também utiliza a calculadora gráfica. Se a questão for de escolha múltipla, resolve pela calculadora gráfica quando se consegue aperceber que aquela é resolúvel pela mesma.

A calculadora gráfica desempenhou como papel principal o de confirmação das respostas obtidas analiticamente ou de obtenção directa de resposta da questão. Relacionando com os termos utilizados por Doerr e Zangor (2000), o Francisco utilizou quase sempre a calculadora como ferramenta computacional, para efectuar cálculos numéricos, ou como ferramenta de visualização, para visualizar os gráficos e resolver equações, recorrendo frequentemente à tecla [ISCT] que permite determinar o ponto de intersecção dos dois gráficos. Nunca recorreu ao menu das tabelas, o qual também nunca foi explorado ao longo das aulas observadas.

Referiu também, ao longo da entrevista, que quando não consegue resolver analiticamente uma determinada questão recorre à calculadora como alternativa.

O Francisco revelou algumas dificuldades como, por exemplo, na alteração da janela de visualização, o que pode ser reflexo de alguma dificuldade em relacionar os conteúdos matemáticos com o que pode obter através da calculadora, ou o que procurar ou o que visualizar. Ou seja, o Francisco revelou dificuldades em estabelecer uma ligação entre a expressão analítica e o que é de esperar do gráfico. Em algumas situações não retirou da observação analítica referências para a observação gráfica, nomeadamente nos pontos de intersecção.

O Francisco também revelou algumas dúvidas e alguma insegurança aquando da utilização da calculadora gráfica; no entanto, parece ser um aluno que se lhe fosse proporcionada uma maior resolução de exercícios através da calculadora gráfica, optaria preferencialmente por esse processo.

Manifestou algum domínio técnico da calculadora, referindo que todo o conhecimento que tem da sua calculadora gráfica foi aprendido nas aulas ao longo dos três anos do ensino secundário (ou seja, informação obtida através dos professores) e de algumas informações obtidas por intermédio dos colegas.

No Teste Intermédio de Matemática, o Francisco obteve a nota de 10,6 valores e na questão que solicitava o uso da calculadora parece tê-la utilizado de forma semi-proficiente, termo referido por Graham et al. (2003), pois utilizou algumas potencialidades da calculadora, mas o seu uso não foi o mais eficiente.

No Exame Nacional de Matemática, realizado em Junho de 2006, o Francisco obteve a classificação de 15,3 valores e entrou no curso pretendido do Instituto Superior Técnico de Lisboa.

Lúcia

A Lúcia era uma aluna que revelava facilidade de aprendizagem, era empenhada, trabalhadora, atenta às aulas e que “gostava muito de resolver exercícios de Matemática”, resolvendo todos os exercícios que o professor recomendava e ainda todos os outros que constavam do seu livro de texto ou de exercícios. Levava horas a resolver exercícios e gostava de ocupar, na sala de aula, o lugar na carteira da frente. Sempre obteve muito boas classificações, nomeadamente a Matemática (17, 19 e 18 valores

respectivamente nos 10^o, 11^o e 12^o anos). Pretendia candidatar-se ao ensino superior. A sua primeira opção era Medicina e, caso não tivesse média para entrar nesse curso, colocaria como segunda opção Enfermagem.

Era uma aluna rápida na resolução de exercícios que envolviam cálculos numéricos ou algébricos e nas simplificações de expressões, daí ela achar que era mais rápida, mais fácil e mais segura a sua resolução analítica do que a da calculadora. Preferia portanto, sem qualquer dúvida e independentemente do tipo de questões, a resolução analítica. Não gostava muito de utilizar a calculadora, usava-a apenas quando necessário. Utilizava a calculadora gráfica desde o décimo ano e revelava algum conhecimento técnico da calculadora, desconhecendo, no entanto, algumas potencialidades da mesma. Referiu que este conhecimento foi adquirido essencialmente nas aulas.

Nas aulas observadas pela investigadora, a calculadora gráfica permanecia fechada até ao momento em que o professor ou o exercício em questão requeria a sua utilização. Portanto, só utiliza a calculadora quando o exercício pede explicitamente ou o professor indica ou ainda para confirmar os resultados obtidos analiticamente, se tiver dúvidas. Assim, o papel principal que reserva à calculadora é o de confirmação de respostas obtidas analiticamente, embora, numa situação pontual de uma questão da entrevista, onde foi necessário a combinação de papel e lápis e calculadora, a Lúcia o tivesse feito. No entanto, noutras situações, revelou alguma dificuldade em relacionar a expressão analítica e o que era esperado do gráfico.

Na resolução das questões em que recorreu à calculadora gráfica, utilizou frequentemente o menu dos gráficos e dentro deste quase sempre a tecla [ISCT] que permite determinar as coordenadas dos pontos de intersecção dos dois gráficos. Também utilizou a calculadora para efectuar alguns cálculos numéricos. Assim, a calculadora desempenhou o papel de ferramenta computacional ou de ferramenta de visualização, referindo os termos dos autores Doerr e Zangor (2000). Nunca recorreu ao menu das tabelas, o qual também nunca foi explorado ao longo das aulas observadas.

No Teste Intermédio de Matemática, a Lúcia obteve a classificação de 10 valores e na questão que solicitava o uso da calculadora parece tê-la utilizado de forma semi-proficiente, termo referido por Graham et al. (2003), pois utilizou algumas potencialidades gráficas da calculadora, mas o seu uso mais eficiente não foi feito.

No Exame Nacional de Matemática, realizado em Junho de 2006, obteve a classificação de 12,3 valores e acabou por entrar na sua segunda opção, ou seja no curso de Enfermagem, na Escola Superior de Enfermagem de Beja.

Jacinta

A Jacinta era uma aluna um pouco instável que quando estava aborrecida com alguma coisa fazia transparecer logo na sala de aula pois “desligava” um pouco daquilo que se passava ao seu redor. O mesmo acontecendo quando havia algum conteúdo que não percebia logo, normalmente tinha tendência a alhear-se do que estava a ser explicado. A Jacinta foi uma aluna que ao longo do terceiro ciclo obteve boas classificações a Matemática, no entanto, quando entrou no décimo ano as suas prestações baixaram de nível. Ela própria atribuiu como causa disso a falta de estudo e a participação em outras actividades que lhe “roubavam” algum tempo do estudo. No momento da investigação revelava algumas dificuldades na disciplina de Matemática e a calculadora funcionava como um “apoio” para a resolução dos exercícios, sendo mesmo um elemento indispensável na aula de Matemática. A Jacinta não gostava de fazer muitos exercícios de Matemática e durante estes três últimos anos obteve classificações suficientes ou boas a Matemática (12, 13 e 14 valores respectivamente nos 10º, 11º e 12º anos).

Pretendia candidatar-se ao ensino superior, sendo a sua primeira opção Enfermagem.

A Jacinta usava habitualmente a calculadora e parecia gostar de a usar. Dominava algumas funções da calculadora, apesar de haver uma ou outra que desconhecesse. Não revelou dificuldades, por exemplo, na alteração dos valores da janela de visualização ou na introdução de expressões com parênteses. Em diversas situações relevou conseguir estabelecer a ligação entre a expressão analítica e o que esperar do gráfico.

Recorreu várias vezes à calculadora gráfica para resolver as questões tanto nas aulas observadas como durante a entrevista, mas os menus utilizados foram somente o dos gráficos (principalmente a tecla para determinar a intersecção de gráficos) e o dos cálculos numéricos. Assim a calculadora surge, utilizando os termos dos autores Doerr e Zangor (2000), como ferramenta computacional ou como ferramenta de visualização. Nunca recorreu, por exemplo, ao menu das tabelas.

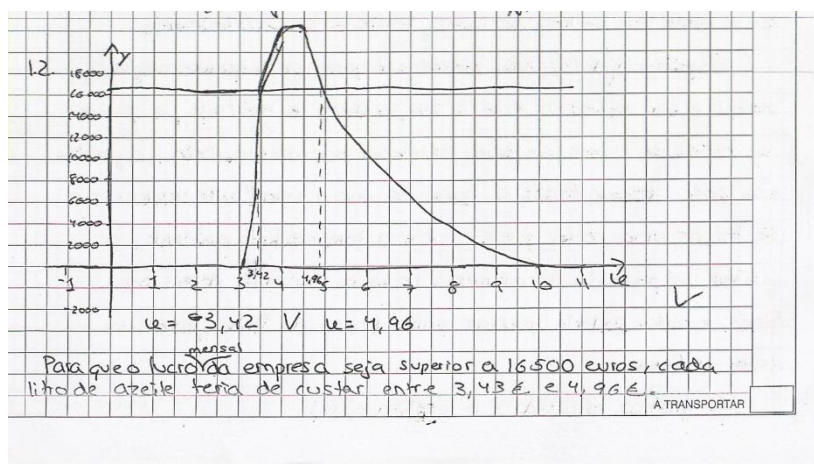
Referiu que as razões que a levam a optar por resolver uma questão pela calculadora é o tipo de questões e a sua preferência pessoal, pois considera que a calculadora lhe dá alguma segurança e lhe oferece uma maior rapidez na resolução das questões,

nomeadamente nas de escolha múltipla. A natureza das questões (exercícios ou problemas de aplicação) não parece influenciar a sua opção. Em contrapartida, o tipo de questões (escolha múltipla ou de resposta aberta) já parece influenciar. Nas questões de resposta aberta prefere resolver analiticamente para que o professor possa valorizar a sua resposta no caso de haver algum engano na sua resolução. Nas questões de escolha múltipla resolve primeiro na calculadora.

O papel que a Jacinta reserva à calculadora gráfica na resolução de uma questão é variado. Ela utiliza a calculadora para confirmar as respostas obtidas analiticamente, normalmente no menu dos gráficos. Também lhe reserva o papel de combinação de resolução de papel e lápis e calculadora assim como alternativa à dificuldade de resolver analiticamente. No entanto, o papel principal é o de obtenção de resposta imediata.

No Teste Nacional Intermédio, a Jacinta obteve a classificação de 10 valores e na questão que solicitava o uso da calculadora parece tê-la utilizado de forma proficiente, termo referido por Graham et al. (2003), pois fez o uso apropriado das potencialidades da calculadora de modo a obter a mais eficiente solução para a tarefa que possuía entre mãos. É de destacar que foi a aluna, entre os três alunos destes estudo, que revelou um melhor desempenho na questão que solicitava o recurso à calculadora para a sua resolução. A Jacinta fez a transcrição correcta do gráfico, indicou os valores das abcissas dos pontos de intersecção e respondeu correctamente ao problema

(Figura 1):



[Para que o lucro mensal da empresa seja superior a 16500 €, cada litro de azeite teria de custar entre 3,43 € e 4,96 €]

Para tal, introduzi na máquina calculadora a função $L(x) = (x-3)e^{14-x}$ e $y = 16500$, numa janela de visualização de $[0; 20000]$ e $[0; 15]$, e obtive assim parte do gráfico. De seguida com a função de [ISCT] da máquina calculadora, obtive os pontos de intersecção $x = 3,42$ e $x = 4,96$, que são as soluções para o problema.

[Para tal, introduzi na máquina calculadora a função $L(x) = (x-3)e^{14-x}$ e $y = 16500$, numa janela de visualização de $[0; 20000]$ e $[0; 15]$, e obtive assim parte do gráfico. De seguida com a função de [ISCT] da máquina calculadora, obtive os pontos de intersecção $x = 3,42$ e $x = 4,96$, que são as soluções para o problema].

Figura 1: Resolução de Jacinta

No Exame Nacional de Matemática, que realizou em Junho de 2006, obteve a classificação de 6,7 valores. Acabou por não ingressar no ensino superior nesse ano e no ano seguinte matriculou-se novamente no 12º ano, nas disciplinas de Biologia e Matemática, para fazer melhoria de notas.

Conclusões

As conclusões que se apresentam procuraram dar resposta a cada uma das questões formuladas para o desenvolvimento do estudo, salientando tanto os aspectos de semelhança encontrados entre os alunos, como os aspectos de diferença que se julgam relevantes.

No que se refere à relação estabelecida com a calculadora, identificaram-se algumas diferenças entre os alunos, apesar de também se verificarem alguns aspectos comuns. Relativamente à atitude perante a calculadora gráfica, dois dos alunos (o Francisco e a Jacinta) recorreram à calculadora gráfica para resolver as questões, enquanto que outro (a Lúcia) preferiu resolver as questões analiticamente. Assim, o Francisco e a Jacinta revelaram confiança na utilização da calculadora enquanto que a Lúcia pareceu não sentir muita, não tanto por rejeitar a calculadora gráfica mas por considerar a sua resolução analítica mais eficaz. No que se refere ao domínio técnico, todos os alunos revelaram algum, mas desconhecendo algumas funções da calculadora gráfica. Além disso, o conhecimento da calculadora deriva das informações dadas pelos professores ao longo dos três anos do ensino secundário e de algumas informações dadas pelos colegas.

No que se refere às razões que levam os alunos a optar por utilizar ou não a calculadora gráfica, também se registaram alguns aspectos comuns e outros diferentes. Um aspecto comum é o facto de os alunos utilizarem a calculadora gráfica quando há uma indicação exterior para o fazer. Sempre que os enunciados peçam explicitamente para utilizar a calculadora gráfica, os alunos utilizam-na. Mas também a utilizam mesmo que o enunciado não diga explicitamente para recorrer à calculadora gráfica, desde que sejam pedidos gráficos. Assim, os alunos utilizam preferencialmente a calculadora gráfica quando existe uma indicação exterior para o fazerem (pelo professor ou pelos próprios enunciados das questões), tendendo a recorrer pouco a ela em outras situações. O tipo de questões que lhes são propostas também os parecem influenciar. Se as questões forem de resposta fechada (escolha múltipla) o Francisco e a Jacinta optam preferencialmente pela calculadora gráfica. As questões de resposta aberta são resolvidas analiticamente, a não ser que o enunciado exija uma resolução com recurso à calculadora gráfica. Quanto à natureza das questões o facto de ser exercício ou problema não influencia no caso da Jacinta e da Lúcia, mas no caso do Francisco parece interferir. Também as preferências pessoais dos alunos são factor a considerar. A Jacinta

prefere recorrer à calculadora gráfica, a Lúcia à resolução analítica e o Francisco umas vezes a analítica outras vezes a resolução com o recurso à calculadora gráfica. Mas a maior influência parece advir da cultura da sala de aula, e em particular das mensagens transmitidas pelo professor, explícita e implicitamente, via as abordagens às resoluções de exercícios que este privilegia. Os alunos adquiriram uma maior confiança na resolução analítica pois foi essa a que foi ensinada, trabalhada e treinada na sala de aula. Optaram quase sempre por resolver as questões analiticamente por considerarem que desta forma é mais fácil ou mais rápido e também pela possibilidade de valorização desta resolução pelo professor, em situações de testes, nomeadamente aquando da ocorrência de algum eventual engano que não lhes prove de obter uma classificação parcial devido ao registo escrito no papel.

No que se refere ao papel que a calculadora gráfica desempenha para os alunos envolvidos no estudo, ela assume diferentes papéis. Reservam essencialmente à calculadora o papel de confirmação dos resultados obtidos analiticamente (comum aos três alunos, embora a Lúcia tenha afirmado que apenas o faz às vezes). Em alguns casos resolveram directamente as questões recorrendo apenas à calculadora, apesar de na Lúcia isto ter ocorrido com menos frequência. Um outro papel atribuído à calculadora foi o de alternativa à dificuldade de resolver analiticamente uma questão (no caso do Francisco e da Jacinta). Os alunos revelaram dificuldades em estabelecer a ligação entre a representação analítica de uma função e a sua representação gráfica. No que se refere ao tipo de utilização da calculadora gráfica no momento de avaliação formal, nomeadamente no Teste Nacional Intermédio de Matemática, os alunos Francisco e Lúcia fizeram um tipo de utilização semi-proficiente da calculadora gráfica e a Jacinta fez uma utilização proficiente (Graham et al., 2003).

Referências bibliográficas

- Boers, M., & Jones, P. (1994). Students use of graphics calculators under examination conditions. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 25, 491-516.
- Burriel, G., Allison, J., Breaux, G., Kastberg, S., Leatham, K., & Sanchez, W. (2002). *Handheld graphing technology in secondary mathematics: Research findings and implications for classroom practice*. Michigan: Michigan State University.
- Dahland, G., & Lingefjord, T. (1996). Graphing calculators and students' interpretations of results. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 4 (2-3), 31-50.
- DES (1997). *Matemática – Programas 10º, 11º e 12º anos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- DES (2001). *Matemática A – Programas 10º, 11º e 12º anos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Doerr, H., & Zangor, R. (2000). Creating meaning for and with the graphing calculator. *Educational Studies in Mathematics*, 41, 143-163.
- Drijvers, P., & Doorman, M. (1996). The graphics calculator in mathematics education. *Journal of Mathematical Behavior*, 15, 425-440.
- Dunham, P. & Dick, T. (1994). Research on graphing calculators. *Mathematics Teacher*, 87(6), 440-445.
- Forster, P., & Mueller, U. (2001). Outcomes and implications of students' use of graphics calculators in the public examination of calculus. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 32 (1), 37-52.
- Graham, T., Headlam, C., Honey, S., Sharp, J. & Smith, A. (2003). The use of graphics calculators by students in an examination: What do they really do? *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 34 (3), 319-334.
- Guin, D., & Trouche, L. (1999). The complex process of converting tools into Mathematical instruments: The case of calculators. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 3 (3), 195-227.
- Hennessy, S., Fung, P. & Scanlon, E. (2001). The role of the graphic calculator in mediating graphing activity. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 32, 267-290.

- NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston: NCTM.
- Penglase, M., & Arnold, S. (1996). The graphics calculator in mathematics Education: A critical review of recent research. *Mathematics Education Research Journal*, 8(1), 58-90.
- Rocha, H. (2000). *A utilização da calculadora gráfica por alunos do ensino secundário* (Tese de Mestrado). Lisboa: APM.
- Ruthven, K. (1992). Personal technology and classroom change: A British perspective. In J. Fey & C. Hirsch (Eds.), *Calculators in Mathematics Education* (pp. 91-100). Reston: NCTM.
- Waits, B., & Demana, F. (2000). Calculators in mathematics teaching and learning: Past, present and future. In M. J. Burke (Ed.), *Learning Mathematics for New Century* (pp. 1-16). Reston: NCTM.

Literatura

As Práticas Pedagógico-Didáticas Desenvolvidas por Professores de Língua Portuguesa, do Terceiro Ciclo do Ensino Básico, Resultantes da Entrada em Vigor do Tempo Letivo de 90 Minutos.

Anabela Carvalho Esteves - Escola Básica 2/3 Santa Clara, Évora
anabelatcarvalho@gmail.com

António Ricardo Mira - Universidade de Évora
arm@uevora.pt

Este estudo remonta à introdução do Projeto da Gestão Flexível do Currículo e a tempos anteriores a ele, partindo, assim, para uma investigação sobre o modo como as práticas pedagógico-didáticas se mantiveram, se alteraram, porventura, ou, mesmo, inovaram aquando da transição dos tempos letivos de 50 para 90 minutos. Faz-se uma análise da Reorganização Curricular dos Tempos Letivos, compaginando-a com as noções de atenção, fadiga e memória. Nesta investigação, de cariz qualitativo, optou-se por um método de amostragem intencional, com entrevistas a dezoito docentes. Concluiu-se que a implementação do tempo letivo de 90 minutos foi acolhida favoravelmente pelos docentes. Os benefícios foram mais visíveis em termos do planeamento didático do trabalho, por comparação com os efeitos na aquisição/desenvolvimento de competências. Pelas insistentes referências à fadiga e desatenção dos alunos, há um longo caminho de adaptação de estratégias e práticas pedagógicas a percorrer para que os 90 minutos não sejam considerados um fator de desmotivação.

Palavras-chave: Competências, questões somatopsíquicas, práticas didáticas, tempos letivos.

1. Introdução

Na investigação que se apresenta, fala-se da Reorganização Curricular do Ensino Básico, nomeadamente, da alteração dos tempos letivos e, com ela, pretendeu-se avaliar efeitos da implementação desta medida legislativa no contexto educativo.

Atentou-se num aspeto da Reorganização Curricular, o da problemática da transição dos tempos letivos de cinquenta para noventa minutos.

Pretendeu-se fazer um balanço das práticas pedagógico-didáticas desenvolvidas por professores, resultantes da entrada em vigor do tempo letivo de 90 minutos, alteração introduzida pelo Decreto-Lei nº 6-2001, de 18 de Janeiro, na Língua Portuguesa, no 3º Ciclo. Esta foi a questão de partida da investigação, depois servida pelas questões de investigação e respectivos objectivos que, a seguir, se referirão.

A Gestão Flexível do Currículo, legislada pelo Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, vem introduzir uma nova abordagem do currículo no espaço educativo português. De entre os vários princípios orientadores, recorda-se aquele que mais diretamente se relaciona com o objeto de estudo e que é o seguinte: racionalização da carga horária letiva semanal dos alunos (Cap. I, art.º 3º, alínea f, Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro). Segundo o próprio decreto, pretendeu-se ultrapassar uma carga horária semanal baseada em sequência de aulas, com programas extensos e prescritivos, uma ação pedagógica demasiado uniforme e um sucessivo empobrecimento de conteúdos e metodologias mais dominantes.

Sabe-se que gerir o currículo de acordo com orientações pedagógicas, desde há muito, tem sido uma preocupação abordada por vários teóricos. De entre os autores que teorizam sobre esta matéria, Zabalza (1994) refere: "Não obstante, cada dia vão aparecendo novas evidências de que o processo ensino-aprendizagem é afetado pelo contexto físico e pela organização espacial e temporal da sala de aula" (p. 146).

Também Leite (2005) diz que não se concebe que uma escola que se afirma ser para todos, venha a definir

uniformemente o mesmo tipo de objetivos, conteúdos e experiências e que recorra aos mesmos materiais e à mesma organização do tempo, ou seja, que promova o culto do unívoco, sendo indiferente às diferenças, não respeitando a heterogeneidade e a diversidade e não se estruturando num suporte dinâmico de interações (p. 21).

Esta vontade de reorganização curricular tem tido várias *nuances* ao longo dos tempos, contudo, neste trabalho, a reflexão recaiu nas eventuais transformações nas práticas pedagógicas ocorridas pela transição para um tempo letivo de diferente duração. Este trabalho é sobre a relação entre as práticas na sala de aula e o fator tempo – um dos pilares da construção de um currículo – numa abordagem ao eventual enfraquecimento de umas em detrimento do fortalecimento de outras.

Fez-se também uma análise sobre o modo como os professores perceberam esta mudança e sobre o entendimento que eles têm sobre possíveis aportes cognitivos que esta mesma mudança pôde trazer aos alunos.

Numa perspetiva mais abrangente, e numa ótica de estudo comparativo, consultaram-se, inclusive, dados sobre os sistemas educativos europeus, nos quais as diferenças nos fizeram pensar sobre o que terá fundamentado a mudança dos tempos letivos, no currículo em geral, e, mais especificamente, na disciplina de Língua Portuguesa, tanto mais que se previa, a priori, uma racionalização da carga horária letiva semanal.

Assistiu-se a uma forte relação entre questões de Educação e, nas entrelinhas, algumas questões da Saúde do aluno adolescente. Pensou-se que alguns comportamentos dos alunos podem ser, em parte, resultantes da alteração dos tempos letivos, fenómeno que até ao presente foi sujeito a avaliação, pelo menos nos anos imediatamente após a sua implementação. Os Relatórios da Gestão Flexível do Currículo dos anos 1999/2000 e 2000/2001 dão conta disso.

Do que nos foi dado observar, as questões da atenção, memória, criatividade estão mais deficitárias porque os alunos exibem comportamentos de desconforto, irritabilidade e ineficiência, provenientes de várias fontes, nomeadamente de uma razão didática: a dificuldade na atribuição de significado às aprendizagens. Será que os noventa minutos de trabalho se programam para colmatar essa falha?

A questão da duração da atenção está intrinsecamente associada à capacidade de recordação e recolção dos saberes – à memória. A memória é um vasto campo de análise nas Neurociências que deveria estar, igualmente, ponderado nas Ciências da Educação.

A memória sensorial funciona graças a uma percepção sensorial, ou seja, é preciso a atribuição de um significado à informação para que a armazenemos. Logo, esta percepção inicial condiciona a atenção. E, como a atenção é seletiva, há que tornar significativo cada conteúdo, cada tarefa, cada solicitação, em ambiente de sala de aula

(ou noutra qualquer ambiente), para que os sentidos se congreguem no sentido de tornar efetiva esta aprendizagem. Será isto agora possível em cada aula de 90 minutos ou sempre o foi?

Diz-nos Wolfe (2004):

Há dois fatores que influenciam fortemente a capacidade de o cérebro inicialmente prestar atenção à informação que chega e de esta atenção ser mantida. Estes dois fatores são o significado e a emoção, existindo sobre eles um pouco de controlo (p. 81).

Pensa-se que a Escola de hoje poderá repensar as suas orientações a fim de que a criança seja cativada para prestar atenção, de um modo diligente e preparado, até porque, para Wolfe (2004) "Manter a atenção em algo que não se pode decifrar, ou que não faz nenhum sentido, não é só enfadonho, como é quase impossível" (p. 82).

Em termos práticos, a memória de funcionamento (curto-prazo) está ao serviço de tarefas como o planeamento, a organização e a repetição. Se não se treinarem estas tarefas elas permanecem, em memória, cerca de 18 segundos (Wolfe, 2004). Pode parecer pouco e rápido, mas também pode ser o suficiente, desde que se faça a ponte devida entre o tempo e a atenção e lhe atribuamos significado. Pode-se e deve-se cumprir estas tarefas numa aula. Para consegui-lo, serão os tempos de noventa minutos os adequados?

O fator tempo também entra na balança onde se pesam o tempo real de atenção e os efeitos que este produz na retenção, a longo prazo, das experiências de aprendizagem. Num bloco letivo de 90 minutos não se instalarão mais frequentemente fatores/situações contraproducentes?

Na opinião de Erlauser (2005) "Uma regra empírica diz que uma pessoa pode prestar atenção a algo durante um número de minutos mais ou menos igual aos anos que tem" (p.55). Não parece difícil aplicar esta regra em relação aos alunos que estão nas salas de aula? Deveriam os alunos ter noventa anos para aulas de noventa minutos ou de que modo se deveria organizar ou se organizam as aulas de 90 minutos para os ter atentos?

Ainda Erlauser, na mesma obra, refere a opinião de Sousa (2005/1995):

Agora descobrimos que o cérebro humano não está, de todo, concebido para longos períodos de atenção. (...) Os alunos precisam de um intervalo na

concentração pelo menos de 20 em 20 minutos. A seguir a um período de 20 minutos ou menos, o cérebro desvia naturalmente a atenção quer queiramos quer não (p. 80).

Fundamental pareceu, também, a formação dos professores nesta cultura de discernimento da descoberta da compatibilidade entre a Saúde (cérebro) e a Educação (aprendizagem) – podendo até surgir como uma nova abordagem na formação contínua.

2. Estudo

2.1 Questões de Investigação

A partir da grande questão de investigação, atrás referida, gerámos estas três questões de investigação:

1. Como abordam os documentos legais a questão dos tempos lectivos de 90 minutos?
2. Que mudanças pedagógico-didáticas são geradas por força da implementação dos tempos lectivos de 90 minutos?
3. Que questões somatopsíquicas se equacionam por força da implementação dos tempos lectivos de 90 minutos?

Destas questões, partimos para os seguintes objetivos que as serviram:

1. Averiguar as opiniões de docentes sobre a Reorganização Curricular dos Tempos Letivos – aulas de 90 minutos – no Sistema Educativo Português;
2. Verificar se ocorreram alterações nas práticas pedagógico-didáticas decorrentes da transição dos tempos letivos de 50 minutos para tempos letivos de 90 minutos.
3. Julgar a pertinência da Reorganização Curricular dos Tempos Letivos – aulas de 90 minutos – no Sistema Educativo Português.

Posto isto, realizámos um estudo descritivo analítico e de natureza predominantemente qualitativa e, como instrumento metodológico, optou-se pelo inquérito por entrevista, sendo esta semiestruturada.

O método incidiu na seleção e articulação das técnicas de recolha e análise de informação.

Neste sentido, as técnicas que pareceram as mais indicadas, quer à realidade em análise, quer aos objetivos definidos, foram desde a análise documental à análise extensiva.

Nas técnicas de análise documental, contemplou-se a pesquisa bibliográfica.

Estrela (1994) refere a possibilidade de, numa investigação pedagógica, coexistirem a valorização das linhas de investigação quantitativa (a desenvolver numa primeira fase de levantamento de dados de ordem estrutural), o aproveitamento de métodos e de análise qualitativa (a utilizar, preferencialmente, no registo e controlo de dados de ordem dinâmica) e o recurso a interpretações fenomenológicas (na fase final de construção do conhecimento do real) (p. 259). Contudo, pelo tipo de questões e de objetivos desta investigação, a análise qualitativa impôs-se.

No nosso processo de investigação optou-se pela entrevista semiestruturada. Numa primeira fase elaborou-se um guião de entrevista que foi aplicado a três professores de Língua Portuguesa, do 3º ciclo, que lecionavam em escolas fora da cidade de Évora. Estas entrevistas viriam a ser as entrevistas-piloto. Numa segunda fase, e já com o guião de entrevista reformulado, procedeu-se à aplicação do mesmo em 18 entrevistas feitas a professores de Língua Portuguesa, do 3º ciclo do Ensino Básico de Évora.

Após este passo, passámos à análise do conteúdo das mesmas. A finalidade da análise de conteúdo foi efetuar inferências, com base numa lógica de explicitação, sobre o conteúdo das mensagens previamente inventariadas e categorizadas. Ao procedermos à análise do conteúdo das entrevistas, formulámo-nos perguntas que Vala (1992) resume em três questões: Com que frequência ocorrem determinados objetos (o que acontece e o que é importante)? Quais as características ou atributos que são associados aos diferentes objetos (o que é avaliado e como)? Qual a associação ou dissociação entre os objetos (a estrutura de relações entre os objetos)? Também tomámos em consideração o que Bardin (1979) refere quando afirma que, na análise de conteúdo, a organização da codificação compreende três operações: a escolha das unidades (*recorte*), a escolha das regras de contagem (*enumeração*) e a escolha das categorias (*classificação e agregação*). A prática da análise de conteúdo baseou-se, pois, na categorização, tendo sido as categorias os elementos essenciais da nossa tarefa. Neste sentido, Bardin define as categorias como sendo “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (1979, p. 104). Ainda de acordo com Bardin (1979), considerou-se a unidade de registo a

“unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado” (p. 105) a qual pode ser concordante com o objetivo que está a ser verificado. As respostas dos entrevistados às questões formaram a unidade de contexto. De acordo com Vala (1992), depois de construídas as categorias de análise de conteúdo, estas foram submetidas a um teste de validade interna. Isto é, assegurámo-nos da sua exaustividade (todas as unidades de registo podem ser colocadas numa das categorias), assim como da sua exclusividade (uma mesma unidade de registo só pode caber numa categoria).

2.2 Método

Considerou-se conveniente uma investigação de cariz qualitativo, na qual a abordagem interpretativa dos fenómenos surgiu como o método que mais se apropriava aos objetivos.

Optou-se por um método de amostragem intencional, cujas características dos membros do grupo fossem, à partida, garante de informação válida e aprofundada. Ao delimitar a amostra, estabeleceu-se o seguinte critério: selecionar, preferencialmente, docentes que tivessem vivenciado a mudança relativamente à implementação do novo tempo letivo e que se voluntariassem para as entrevistas.

Recorreu-se a todas as Escolas Básicas dos 2º e 3º Ciclos e às Escolas Secundárias que têm turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico, públicas e privada, da cidade de Évora e nelas aos professores de Língua Portuguesa, do 3º Ciclo do Ensino Básico.

O instrumento de recolha de dados – o inquérito por entrevista – organizou-se com base nos seguintes princípios: (1) a *situação de investigação* consiste, no âmbito deste trabalho, em identificar o papel do professor tanto em termos das suas decisões, como das suas práticas curriculares de acordo com a duração dos tempos letivos; (2) a *operação de investigação* consiste em colocar uma série de questões aos professores sobre as suas práticas, sobre as reações físicas e intelectuais que observam nos seus alunos; (3) a *problemática* escolhida foi o ponto de partida para a construção do guião de entrevista; (4) os *referentes* são, por um lado, logísticos e administrativos (como todos os suportes legais utilizados na pesquisa) e, por outro lado, são bibliográficos (como as teorias dos investigadores nos domínios pedagógico e didático); (5) a construção do instrumento – guião de entrevista – que ocorreu em duas fases distintas.

De seguida, procedeu-se à testagem do guião de entrevista-piloto junto de um grupo de três professores com características semelhantes aos docentes da amostra, pertencendo,

no entanto, a escolas diferentes das selecionadas para o estudo. O objetivo era assegurar que as questões estavam redigidas de forma clara, que eram bem compreendidas pelos inquiridos e que contribuíam para concretizar os objetivos que tinham estado na base da sua construção. (Quivy e Campenhoudt, 1998).

Nesta fase, foi elaborado o quadro de legitimação do guião da entrevista (Quadro I) respondendo à questão de partida da investigação.

Dimensões	Questões de Investigação	Objectivos	Questões de Entrevista
<i>Legislativa</i>	Como abordam os documentos legais a questão dos tempos lectivos de 90 minutos?	Averiguar as opiniões de docentes sobre a Reorganização Curricular dos Tempos Lectivos – aulas de 90 minutos – no Sistema Educativo Português.	1. Como aprecia o factor – duração da aula – na construção do currículo?
<i>Pedagógico – Didáctica</i>	Que mudanças pedagógico-didáticas são geradas por força da implementação dos tempos lectivos de 90 minutos?	Verificar se ocorreram alterações nas práticas pedagógico-didáticas decorrentes da transição dos tempos lectivos de 50 minutos para tempos lectivos de 90 minutos.	2. Que peso têm tido os tempos lectivos na planificação da sua aula de Língua Portuguesa, com esta recente mudança? 3. A sua planificação contempla estratégias/práticas específicas para os domínios da Língua Portuguesa de acordo com os tempos lectivos? 4. Que mudança(s) surgiu(ram) nas suas práticas curriculares como professor de Língua Portuguesa com esta transição? 5. Que relação pode estabelecer entre o aumento do tempo lectivo e o conjunto de aprendizagens/competências básicas desenvolvidas pelos alunos?

<i>Somatopsíquica</i>	Que questões somatopsíquicas se equacionam por força da implementação dos tempos lectivos de 90 minutos?	Julgar a pertinência da Reorganização Curricular dos Tempos Lectivos – aulas de 90 minutos – no Sistema Educativo Português.	6. Consegue descrever a linha de rendimento dos alunos ao longo de um bloco de 90 minutos, por comparação com um de 50 minutos? 7. Que relação pode estabelecer entre atenção, memória e fadiga e o tempo lectivo? 8. Que mudanças/efeitos/comportamentos/reacções verificou nos alunos face à alteração do tempo lectivo?
------------------------------	--	--	--

Quadro I – Quadro de legitimação do guião de entrevista

As entrevistas foram submetidas a uma análise de conteúdo, previamente subordinada e orientada pelas questões de investigação, que lhe deram o fundamento, como se pode verificar no Quadro II. A fim de facilitar a análise, recolção e sistematização do conteúdo das entrevistas, elaborou-se um quadro que foi preenchido com a ajuda do computador na função de triagem da informação, cópia e colagem da mesma no respetivo quadro com a categorização. Pretendeu-se, com isso, asseverar da exclusividade e exaustividade das categorias da análise de conteúdo, como sustenta Vala (1992), construindo-se, assim, o Quadro II, no qual se encontra registado o sistema de categorias e subcategorias para a análise de conteúdo das entrevistas.

DIMENSÃO LEGISLATIVA	DIMENSÃO PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA	DIMENSÃO SOMATOPSÍQUICA
CATEGORIAS		
A. Implementação do tempo lectivo de 90 minutos.	B. Planificação da aula C. Aquisição/ Desenvolvimento de Competências e outros ganhos	D. Resistência psicomotora dos alunos
SUBCATEGORIAS		
A.1. Percepção dos professores: A.1.1. Aspectos positivos: A.1.1.1. Rentabilização do trabalho A.1.1.2. Dinamização da aula A.1.1.3. Articulação teórico-prática A.1.1.4. Desenvolvimento da componente cívica A.1.1.5. Expressão de agrado A.1.2. Aspectos negativos: A.1.2.1. Dificuldade de atenção/concentração A.1.2.2. Diminuição de rendimento A.1.2.3. Quebra de ritmo A.1.2.4. Fadiga A.1.2.5. Diminuição tempo lectivo semanal A.1.3. Outros aspectos: A.1.3.1. Renovação de estratégias	B.1. Efeitos na planificação B.1.1. Introdução da diversidade B.1.2. Cuidado com os aspectos motivacionais B.1.3. Ponderação do tempo lectivo na planificação B.1.4. Manuais escolares B.2. Integração dos domínios da Língua Portuguesa B.2.1. Integração positiva B.2.2. Integração negativa B.3. Alterações nas estratégias/práticas B.3.1. Introdução de novas práticas B.3.2. Ausência de mudança nas práticas B.3.3. Valorização da componente prática C.1. Efeitos na aquisição/desenvolvimento de competências e noutros ganhos C.1.1. Não observáveis C.1.2. Positivos C.1.3. Negativos	D.1. Rendimento dos alunos D.1.1. Quebra da linha de rendimento D.1.2. Necessidade de uma pausa D.1.3. Ganho na concentração D.1.4. Diversidade de ritmos D.2. Atenção, memória e fadiga D.3. Reacções comportamentais D.3.1. Movimentação física D.3.2. Lentidão na execução das tarefas D.3.3. Irrequietude/desconcentração

Quadro II – Sistema de categorias e subcategorias para a análise de conteúdo das entrevistas

3. Principais resultados

Mediante a análise de conteúdo, foi possível tecer algumas considerações que permitiram traçar, de uma forma abrangente, as alterações ocorridas, fruto da transição dos tempos letivos de 50 minutos para 90 minutos, e respetivos pontos fortes e fracos.

3.1 Dimensão: Legislativa

A legislação obrigou à implementação do tempo letivo de 90 minutos. Os professores entrevistados revelaram a perceção dos aspetos positivos dessa medida, como a rentabilização do trabalho que se refletiu na possibilidade de realizar um trabalho mais continuado, de fazer mais trabalho por aula, de permitir que tanto o trabalho do professor como do aluno surtisse mais efeito, de possibilitar mais sequência nas atividades (começar, continuar e acabar), de permitir a execução do plano de aula com mais desenvolvimento das matérias, concentração e mais ponderação sobre as mesmas.

As aulas, com 90 minutos, acham os professores questionados, podem ser de outro tipo, com cumprimento de outro género de plano de aulas e com diversificação de conteúdos e estratégias, fazendo uma melhor articulação entre a teoria e a prática.

Também dizem que, assim, é possível, estar atento à aquisição/desenvolvimento de novas competências do aluno, nomeadamente as do domínio da componente cívica, dando mais atenção à vertente pessoal, social e cultural.

Quanto à perceção dos aspetos negativos, os professores referiram a dificuldade demonstrada pelos alunos em conservarem a atenção. Para estes, os 90 minutos trouxeram maior desconcentração, maior dispersão e uma quebra na atenção depois dos 60 minutos.

Referiram a diminuição do rendimento, comparativamente às aulas de 50 minutos, fazendo aquela notar-se quando se atinge os 60 minutos ou quando as turmas têm muitos alunos. Não obstante a diversificação de estratégias, para um docente, as aulas de 90 minutos apresentam momentos em que se dá uma quebra de ritmo, denotando-se uma maior fadiga.

Contudo, ainda que a duração da aula tenha aumentado, o tempo total disponível para a disciplina de Língua Portuguesa diminuiu.

Um aspeto que não se subsumiu nas categorias anteriores, sendo, portanto, caracterizado, liga-se à renovação de estratégias. Constatou-se que a implementação dos 90 minutos implicou a mudança e a diversificação de estratégias.

3.2 Dimensão: Pedagógico-Didáctica

3.2.1 Efeitos na planificação

A planificação foi ajustada ao tempo letivo disponível. Com o aumento do tempo letivo houve possibilidade de planificar uma aula com diversas atividades recorrendo a estratégias motivadoras. Os professores indicaram que esta introdução de diversidade está diretamente relacionada com a necessidade de manter a atenção e motivação dos alunos.

3.2.2 Exploração integrada dos domínios da Língua Portuguesa

Considerou-se que os 90 minutos permitem a exploração de todos os domínios da Língua Portuguesa dentro de uma mesma aula. Consegue-se "...estabelecer uma ponte entre o oral e o escrito." (14 entrevistados) e "...intercalar o funcionamento da língua..." (16 entrevistados).

Ainda que expressando acordo com a ideia de que os 90 minutos permitem a exploração de variados domínios dentro de uma mesma aula, refere-se a dificuldade em tornar exequível a articulação desses domínios.

Apontou-se a quebra de ritmo da aula a partir dos 60 minutos como condicionante da exploração integrada desses domínios.

3.2.3 Alterações nas estratégias/práticas

No que se prende com as alterações nas estratégias/práticas, constatou-se que os professores promoveram uma utilização mais alargada de recursos e introduziram novas práticas, algumas que nem seriam exequíveis no tempo letivo de 50 minutos. Foram referidas: visualização completa de filmes; visita a museu; ida ao teatro; projeção de vídeo; projeção de diaporamas; exploração de imagens; recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (computador e *data-show*); técnicas de construção,

aperfeiçoamento e avaliação de textos; recurso aos audiovisuais; gravações áudio; jogos diversificados.

As aulas de 90 minutos beneficiam a componente prática. Sete entrevistados descrevem o funcionamento da aula como uma "...oficina de língua, de leitura, de escrita, de funcionamento da língua." e consideraram ter mais tempo para trabalhar a escrita e a oralidade.

3.2.4 Efeitos na aquisição/desenvolvimento de competências e noutros ganhos

As opiniões dos professores investigados diferiram em três visões.

Numa primeira subcategorização, encontra-se um grupo que considerou que os efeitos supracitados não são observáveis. Afirmou não haver qualquer relação proporcional entre a aquisição/desenvolvimento de competências e o aumento do tempo letivo. Independentemente da duração da aula, essas competências são sempre tidas em conta. No entanto, há sinais de uma maior dispersão dos alunos com os 90 minutos.

Um outro grupo achou que a mudança do tempo letivo foi positiva. Referiu que as aprendizagens foram mais frutuosas; que as competências transversais (competências sociais e pessoais) saíram mais valorizadas; que o aumento de tempo promoveu a qualidade e o rendimento; que o trabalho teve maior sequência e que a estabilidade criada pelo acréscimo de tempo possibilitou um melhor desenvolvimento das competências.

Posição discordante é a apresentada pelo terceiro grupo. Para estes professores, embora fosse de esperar um aumento da qualidade das aprendizagens, não foi o que se verificou na realidade. Sentiram um decréscimo na aquisição de aprendizagens e na qualidade das mesmas.

3.3 Dimensão: Somatopsíquica

3.3.1 Rendimento dos alunos

Tendo em consideração a relação existente entre a resistência psicomotora dos alunos, a duração do tempo letivo e o rendimento escolar, catorze professores entrevistados afirmaram que, numa aula, existe uma quebra da linha de rendimento. Indicaram a parte final da aula – entre os 50 minutos e os 70 minutos – como momento em que o

desinteresse, associado à fadiga, se instala. De forma a retomar o rendimento da aula, alguns professores promoveram pausas nos trabalhos letivos, abordando outros temas ou interrompendo mesmo, por minutos, as atividades.

As aulas de 90 minutos permitem dar melhor sequência ao trabalho com alunos com ritmos de aprendizagem diferentes. Esta foi a opinião de três docentes que consideraram importante que os alunos com ritmo de aprendizagem mais lento tivessem mais tempo para poderem realizar a sua tarefa. Referiram, também, que a resistência psicomotora depende do perfil e do ritmo do aluno.

3.3.2 Atenção, memória e fadiga

Nesta subcategoria de análise, surgiram as visões que os professores entrevistados tiveram dos itens atenção, memória e fadiga, na decorrência do aumento do tempo letivo. Dezassete professores referiram que a atenção sai prejudicada com esta medida. Afirmaram existir uma relação direta entre o aumento do tempo letivo e a diminuição da atenção.

Importa ainda referir que o tempo letivo de 90 minutos, aplicado às idades respeitantes ao 3º Ciclo, não recebeu aceitação. A atenção destes alunos, sem o estímulo de outras atividades, não dura mais de dez ou mesmo de quinze minutos.

Um professor mencionou que o cansaço prejudica a memória. Outro professor referiu que o fator memória só se ressentia nos alunos com mais dificuldades. Apareceu referenciado um fator relacionado com a memória que prejudica a continuidade do trabalho: a organização dos horários. Quando os tempos letivos se encontram muito próximos (ou mesmo juntos) criam um intervalo maior entre a última aula da semana e a primeira aula da semana seguinte. Mas o estudo pouco frequente impede o fortalecimento da memória e compete ao professor recorrer a atividades que a solicitem.

Há que encontrar estratégias producentes no sentido de atenuar os sinais de cansaço que os alunos vão manifestando ao longo do bloco de aula de 90 minutos, pois a fadiga instala-se no decurso da aula de 90 minutos. Os tempos letivos que ocorrem na parte da manhã, resultaram eficazes e não cansaram, o que trouxe fadiga foram os da tarde devido à excessiva carga horária dos alunos do 3º Ciclo.

3.3.3 Reações comportamentais

Os alunos evidenciaram alguns comportamentos que foram conotados com fadiga, nomeadamente, uma maior irrequietude (mexem-se nos lugares), excitação e desatenção, expressando, verbalmente, o seu cansaço e o desinteresse, e recusando fazer algumas atividades.

Para lá dos comportamentos referidos anteriormente, relacionados com a fadiga, destacou-se a necessidade de movimentação física em períodos de 90 minutos. Uma reação referida por um entrevistado prendeu-se com a lentidão com que os alunos realizam algumas tarefas.

4. Conclusões

Ainda que grande parte das considerações versassem sobre aspetos pedagógicos e didáticos, teve-se a perceção de que alguns resultados desembocaram num campo limítrofe ao das Ciências da Educação, mas não menos importante, o das Ciências da Saúde. Em diversos momentos, teve-se o entendimento de que as alterações resultantes da implementação legal do tempo letivo de 90 minutos abarcavam questões do foro da saúde.

Os dados da investigação foram subordinados a três dimensões: Legislativa, Pedagógico-Didáctica e Somatopsíquica. No que diz respeito à perceção que os professores têm da implementação dos 90 minutos, considerada na sua dimensão legislativa, constatou-se que, na sua maioria, os mesmos se revelaram favoráveis à nova duração do tempo letivo. Esta posição é justificada, essencialmente, pela possibilidade de diversificação de estratégias, rentabilização do trabalho e sequencialização de conteúdos. A questão colocada por Husti (1983, 1985), da dificuldade em manter um fio condutor nos blocos de 50 minutos, é ultrapassada pela realidade existente dos blocos de 90 minutos. Isto não impediu docentes de considerarem alguns aspetos negativos nessa medida, relacionados, maioritariamente, com aspetos somatopsíquicos (desatenção e fadiga, essencialmente).

Quanto à dimensão pedagógico-didáctica, considerando os efeitos na planificação de aula, para a maioria dos professores, o aumento do tempo letivo permitiu a previsão de uma maior abordagem de conteúdos programáticos, de outras inabituais estratégias. Este resultado expressa acordo com Husti (1977, 1985), quando este afirma que novas situações de aprendizagem resultam da adoção de unidades de tempo diferentes. O

fator tempo é claramente contemplado nas planificações que os entrevistados fazem, salientando-se a sua constante preocupação com aspetos motivacionais que pretendem conservar a atenção dos alunos ao longo de toda a duração da aula.

Os 90 minutos pareceram permitir integrar melhor todos os domínios da Língua Portuguesa nas suas planificações. A maioria dos professores questionados encontrou benefícios nos blocos de 90 minutos, conseguindo enquadrar, numa mesma aula, a quase totalidade dos domínios de aprendizagem da disciplina. Por outro lado, alguns docentes revelaram encontrar dificuldades em integrar, convenientemente, esses diferentes domínios de aprendizagem da Língua Portuguesa referindo, mais uma vez, que o cansaço dos alunos condiciona a última parte da aula.

Ainda na análise desta dimensão, os professores secundaram a relação benéfica existente entre o aumento do tempo letivo e a introdução de novas práticas nas suas aulas, nomeadamente as que exploram as áreas do audiovisual e das novas tecnologias de informação. Inferiu-se, igualmente, que os entrevistados reconheceram um maior valor da componente prática em detrimento da componente teórica, graças ao aumento do tempo letivo.

Não se afirmou com consequência se a alteração do tempo letivo resultou num efetivo ganho em relação às competências que se pretende que os alunos adquiram e desenvolvam. A posição dos professores foi ambígua, havendo aqueles que não consideraram observáveis os efeitos da mudança do tempo letivo na aquisição/desenvolvimento de competências. Outros, por seu lado, atribuíram o melhor desenvolvimento dessas competências, a valorização das competências transversais, o acréscimo na qualidade e no rendimento, a maior continuidade no trabalho, ao aumento do tempo letivo. Por último, os que tinham alguma expectativa numa relação proporcional entre o aumento do tempo letivo e o desenvolvimento de competências, não o constataram.

A dimensão somatopsíquica pareceu, de todas, a que recolheu mais considerações negativas por parte dos professores. A maioria reconheceu uma quebra de rendimento situada entre os 50 minutos e os 70 minutos (conforme os casos), sendo esta relacionada com a fadiga. Ainda mais abrangente, dezassete em dezoito docentes, é a opinião que a implementação do tempo letivo de 90 minutos adensou o problema da atenção. Também a fadiga apareceu referenciada como um problema resultante da duração do tempo de aula, manifestando-se nos comportamentos de irrequietude dentro da sala de aula, mencionados pela maioria dos professores. Considerou-se, portanto,

que os professores se debateram com a necessidade de combater os fatores de dispersão na sala de aula relacionados com a atenção e a fadiga. Acreditou-se que os professores se encontraram em linha com o pensamento de Vermeil (1988), já que apostaram na diversidade das práticas de ensino para não cansar os alunos.

Em suma, conclui-se que, a partir da análise de conteúdo das entrevistas a implementação do tempo letivo de 90 minutos foi acolhida favoravelmente por eles. Os benefícios foram maiores em termos do planeamento didático do trabalho. Os efeitos na aquisição/desenvolvimento de competências, embora visíveis, não puderam ser categoricamente considerados devido à coincidência de posições antagónicas dos entrevistados. Pensou-se que, pelas insistentes referências à fadiga e desatenção dos alunos, há um longo caminho de adaptação de estratégias e práticas pedagógicas a percorrer, para que os 90 minutos não sejam penosos para os alunos e, assim, considerados um fator de desmotivação.

Face a estas conclusões, parece-nos judicioso sugerir que haja salas de aula apetrechadas com os recursos fundamentais (informáticos, bibliográficos) para que as aulas de Língua Portuguesa possam ser transformadas em autênticos “laboratórios de língua materna” onde os alunos possam movimentar-se com alguma liberdade.

Ressalta desta investigação a necessidade de investigar no âmbito da fadiga dos alunos, que aparece enfatizada nos registos das entrevistas e que, por vezes, é referenciada aos tempos da tarde, pondo em evidência uma fadiga ligada ao ritmo circadiano dos alunos.

Será importante estudar a organização do tempo escolar na sua relação com a saúde dos alunos, tendo por base os aspectos cronobiológicos e cronopsicológicos dos ritmos escolares, tal como estes estão organizados.

Referências bibliográficas

- BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- ERLAUDER, L. (2005). *Práticas pedagógicas compatíveis com o cérebro* (1ª ed.). Porto: Edições ASA.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- HUSTI, A. (1977). *Conséquences Pédagogiques et Technologiques du Changement d'un Facteur du Cours Traditionnel: La Durée*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- HUSTI, A. (1983). *L'Organisation du temps à l'école*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- HUSTI, A. (1985). *Temps Mobile*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- LEITE, C. (org.) (2005). *Mudanças curriculares em Portugal – Transição para o século XXI*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas nº 22, Porto: Porto Editora.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- VALA, J. (1992). *A análise de conteúdo*. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- VERMEIL, G. (1982, Fevereiro). *La fatigabilité de l'enfant en situation scolaire en fonction de la croissance des conditions de vie et de travail à l'école et des conditions de vie familiale*. Comunicação apresentada no Colóquio, *Les Rythmes de Vie et L'Espace Chez L'Enfant et L'Adolescent*, Paris (reimpressão em 1983 e 1988 em Stock/Laurence Pernoud, pp. 310-318) in MONTAGNER, H. (1988). *Les Rythmes de l'enfant et de l'adolescent – Ces jeunes en mal de temps et d'espace*. 4e ed. Paris: Stock/Laurence Pernoud.
- WOLFE, P. (2004). *Compreender o funcionamento do cérebro e a sua importância no processo de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ZABALZA, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (2ª ed.). Porto: Edições ASA.

Ler na escola: texto literário e formação de leitores

Anabela Tomé -AE Faria de Vasconcelos - Castelo Branco
belatome@gmail.com

Ângela Balça - Universidade de Évora
apb@uevora.pt

Consideramos que a leitura de textos literários na escola se relaciona diretamente com a educação para a leitura e que a literatura pode constituir-se como material privilegiado para o conhecimento de diferentes posturas frente às situações sociais que nos rodeiam. A leitura, a interpretação e, sobretudo, a produção de texto propiciam que os alunos percecionem novos mundos e facilitam o seu envolvimento com as ideias enunciadas pelo autor, confrontando-as com as suas, desenvolvendo a sua compreensão leitora e contribuindo assim para a formação de leitores críticos.

O presente artigo resulta de um trabalho de investigação, realizado com uma turma de 9.º ano, inspirado no modelo *Literature based reading program* de Hallie Yopp e Ruth Yopp (2006), aplicado ao estudo de um conto do escritor português do século XIX, Eça de Queirós, mas também da aplicação do mesmo modelo ao estudo de outras obras abordadas posteriormente na nossa prática letiva.

Palavras –chave: Leitura; Formação de leitores; Literatura na sala de aula

1.Introdução

A leitura é uma das atividades mais centrais da vida de todos nós, embora estejamos integrados numa sociedade que, grosso modo, embora a valorize, parcamente desenvolve práticas de leitura. De facto, a maioria dos cidadãos lê pouco e os alunos também, sobretudo em ambiente tradicional de leitura, ou seja, o suporte de papel. As novas tecnologias desenham novas formas de ser leitor e novas formas de compreender e participar na vida quotidiana, permitindo que a leitura se faça independentemente da ordem determinada pelo autor, consultando simultaneamente outras fontes, quebrando-se a noção de “princípio, meio e fim” proposta numa obra em suporte de papel.

De modo particular a leitura literária tem de se afirmar neste meio competitivo para fazer a diferença como produto vivo e atuante no espírito e no pensamento humano. Assim, não é de estranhar que muitos dos nossos jovens a encarem como uma atividade incolor e desinteressante. À escola, ainda que não exclusivamente, atribui-se a responsabilidade da prática da leitura e da formação de leitores, pois são competências a desenvolver ao longo do percurso dos alunos. Assim, os professores são colocados perante complexos e inúmeros desafios aos quais procuram dar respostas adequadas. Contudo, nem sempre conseguem mostrar-se suficientemente motivados para oferecerem atividades de leitura que despertem a criatividade e o espírito crítico dos seus alunos, ficando-se na maior parte das vezes por aulas expositivas, centradas nos guiões de leitura e na fragmentação textual apresentada pelo manual.

Com efeito, o ensino da literatura na aula de língua portuguesa, em Portugal, está demasiado centrado nas sugestões enunciadas pelos manuais escolares e nas respetivas propostas de correção, fornecidas pelo guia do professor, que limitam quer a interpretação dos alunos quer a do próprio professor. Este, muitas vezes, não vê necessidade de investir numa análise mais subjetiva que permita alargar o horizonte dos alunos ou lhes permita trazer para essa mesma interpretação as suas experiências, não possibilitando a apreensão/valorização estética das obras literárias.

De facto, para Balça, (2007), a promoção de uma educação literária, junto das crianças e dos jovens, tem sempre como recurso pedagógico privilegiado o texto literário. A omnipresença do manual escolar, na aula de língua portuguesa, afasta as crianças dos livros. O manual escolar não concorre para que as crianças entendam a leitura como uma experiência cultural e estética, uma vez que lhes permite aprender a ler sem livros, não contribuindo deste modo para a promoção de uma educação literária nem para o fomento de hábitos de leitura.

Além disso, o manual aparece nas salas de aula acompanhado de um conjunto de paramanuais e auxiliares de leitura (guiões de leitura, cadernos do professor ...). Segundo Balça (2010), o manual escolar reina, tendo esboralhado da aula de língua portuguesa a obra literária integral e constituindo-se como o único recurso pedagógico ao alcance dos professores e dos alunos. Os textos, as atividades, as imagens, nele presentes, são assumidos como os únicos possíveis para o trabalho e para a interpretação do texto literário, deixando-se, muitas vezes, o professor e os alunos condicionarem pelos conteúdos e pela forma de os transmitir. A maioria dos manuais escolares impõem aos professores e aos alunos interpretações de leitura e os questionários só aparentemente promovem a autonomia de respostas, uma vez que fomentam apenas uma interpretação literal dos textos e desvalorizam a interpretação do texto, enquanto formulação de hipóteses e desenvolvimento da capacidade argumentativa e reflexiva. Desta forma, não se tem promovido a dimensão individual e a vivência pessoal do leitor mas as manifestações acríticas, em que não se promove o aperfeiçoamento pessoal, se esquece o aluno/leitor, adulterando-se o texto literário ao secundarizar os efeitos estéticos que veiculam. Além disso, o manual oferece, muitas vezes, apenas fragmentos das obras. A leitura literária é vista como tarefa de casa, ou seja, momento de entretenimento que deve ocorrer fora da sala de aula.

Raramente se foge ao manual escolar para trabalhar o texto literário, até porque a presença do manual na sala de aula surge como justificativo para outros dos principais constrangimentos referidos pelos professores- a falta de tempo (Balça e Tomé, 2012). Usa-se o manual escolar porque há falta de tempo para organizar outras atividades e o manual traz já, tipo "pronto-a-servir", tudo o que é necessário ao cumprimento do programa em tempo útil. Este (programas longos) é outro dos problemas apontados para a não implementação de novas estratégias. Silva (2009, p.196), em relação a este constrangimento, afirma que

"sobretudo no que se refere aos professores do 3.º ciclo, a prática letiva de um programa de leitura fundamentado na literatura (...) sofre de uma rejeição que, embora não seja imediata, é posteriormente facilmente justificada pela extensão do programa da disciplina, pelas contingências de tempo e, sobretudo, pelo espectro dos Exames Nacionais à disciplina, no 9.º ano de escolaridade".

Com o alargamento dos exames ao 2.º ciclo, é previsível que esta situação se repita também neste nível de ensino. Outro motivo evocado para o não abandono do manual é a avaliação, sobretudo quando no final do ciclo se pressupõe a realização de um exame.

Este fator condiciona e limita o trabalho desenvolvido pelos professores a propósito do texto literário. Muitos professores, e muitos manuais também, organizam a sua prática letiva a partir dos conteúdos e tipos de questões presentes nos exames. Como é referido por Tapadas (2007, p.69), uma das forças presentes na aula de língua portuguesa é “aquilo que se *pensa que vai sair* no exame”, o que denomina “currículo examinado”.

Muitos professores referem também que a presença da leitura literária na sala de aula funciona como um impedimento ao estudo do conhecimento explícito da língua. A nós afigura-se-nos que o texto literário é a forma mais completa de se poder aprender e apreender uma língua em toda a sua plasticidade de recursos, surgindo segundo Fonseca (2000, p. 40), não como desvio à norma, mas como intensificação desta, visto que o texto literário permite a tomada de consciência quer dos aspetos funcionais da língua quer da intencionalidade e criatividade na sua utilização. O aluno será capaz de perceber melhor essa intensificação quanto mais profundamente conhecer a estrutura e o funcionamento da língua e quanto maior articulação existir com o estudo e a reflexão linguística sobre o texto literário. Conseguirá compreender que as características da língua que utiliza diariamente podem ser trabalhadas de forma sugestiva. Assim, experimentará um maior prazer estético na leitura.

Plenamente cientes dos constrangimentos apresentados, para o estudo da literatura em sala de aula, afigurou-se-nos, ainda assim, que seria possível implementar, nas aulas de língua portuguesa, do 9.º ano de escolaridade, o estudo do texto literário, recorrendo ao modelo *Literature based reading program* de Hallie Yopp e Ruth Yopp (2006). Estas investigadoras defendem que a presença de literatura de qualidade na sala de aula permitirá o desenvolvimento social dos alunos e também do seu sentido crítico. Os professores devem envolver os seus alunos de forma que estes respondam ao texto literário de uma forma enriquecedora, estabelecendo ligações com ele, levando as suas próprias experiências e pontos de vista, para o texto literário. No fundo, os alunos deverão levar-se a eles próprios para dentro da literatura (Tomé, 2009). Com efeito, a presença da leitura literária na sala de aula permitirá a construção cognitiva do aluno, na medida em que, desta forma, ele constrói novos sentidos, interligando ao sentido do texto às suas leituras anteriores, o seu gosto pessoal, o contexto de onde vem. Assim, transforma a informação em conhecimento.

Considera-se que a leitura literária deverá ser perspectivada como um ato de imaginação que leva o leitor a reinventar-se e a reinventar o texto, partindo duma imposição que procura tornar dinâmica, convertendo-se em trabalho sobre o motivo dessa mesma

imposição (Tauveron, 2003, p.35), ou seja, é a “possibilidade de uma experiência imaginária, uma oportunidade de descobrir, de observar, de julgar situações, comportamentos e reações mentais e ainda como uma ocasião de ver os textos como exemplos de utilização artística dos meios da comunicação verbal normal” (Pereira, 2005, p.136). Assim, entra-se numa dinâmica criativa e criadora, em que texto e leitor se completam: o leitor, adquirindo hábitos de leitura que extrapolam os muros da escola (Sardinha, 2007), e os textos literários contribuindo para o crescimento de quem os lê (Pereira, 2008).

O modelo *Literature based reading program* (Yopp e Yopp, 2006) organiza-se em três momentos essenciais: as atividades de pré-leitura, as atividades para durante a leitura e as atividades de pós-leitura, possuindo cada um destes momentos objetivos específicos.

As atividades de pré-leitura pretendem ativar e construir competências inferenciais, através da exploração de elementos paratextuais, como a capa, o título ou as ilustrações. Estimula-se o aluno a expressar e partilhar as suas ideias e experiências, promovendo respostas pessoais e afetivas, levando-os a pensar em ideias sobre um livro antes de este ser lido. É pois fundamental o desconhecimento do texto, isto é, o texto não pode ainda ter sido lido. As atividades de pré-leitura não são simples atividades de motivação para a leitura, trabalham já de forma específica com o texto, por isso nem todas as atividades de motivação para a leitura são atividades de pré-leitura.

As atividades para durante a leitura pretendem envolver o aluno em atividades que facilitem e aprofundem a compreensão do texto e estimular respostas pessoais à literatura. É durante a leitura que os alunos mais ativamente devem envolver-se com o texto e construir as suas perceções/sentidos sobre ele, convidá-los a deixarem-se levar pela história, reagindo emotivamente ao que lhes é apresentado, desenvolvendo a sensibilidade para a leitura literária de modo a favorecer a perspetiva histórica da obra, a descoberta de si próprio e a tomada de consciência perante o mundo que o rodeia. De acordo com Yopp e Yopp, (2006, p. 60) a literatura é mais poderosa e mais memorável, quando os alunos se aproximam dela a partir de um ponto de vista estético, pelo que é fundamental levar os alunos a descobrir o património literário, a identificar-se com ele e a lançar as bases para a formação de um leitor crítico, desenvolvendo as suas competências culturais e estéticas.

As atividades de pós-leitura visam melhorar a compreensão leitora de um texto através da utilização de estratégias de compreensão diversificadas, promovendo de igual modo

respostas pessoais e afetivas à literatura de modo a que a leitura passe a ser encarada como uma atividade significativa. Assim, estas atividades de pós-leitura pretendem estimular respostas pessoais, promover a reflexão sobre o texto, convidando os alunos a identificar o que foi mais significativo para eles, facilitar a organização, a análise e a síntese das ideias principais, proporcionando oportunidades de partilha e construção de sentidos e estabelecendo ligações entre as obras e as suas vidas. Estas atividades proporcionam também experiências de escrita criativa que ajudam a consolidar a aprendizagem da língua e das virtualidades literárias da mesma.

Se os alunos estiverem familiarizados com estas práticas mais reflexivas, que exigem a construção de inferências, o tempo consumido na sua realização será, certamente, cada vez menor e muitos dos constrangimentos, enunciados anteriormente em relação ao trabalho com o texto literário na sala de aula, perderão o sentido.

Há a registar que nestes últimos anos, sobretudo desde 2010, algumas mudanças se têm verificado, inclusive no que diz respeito aos manuais, também devido aos mais recentes Programas de Português do Ensino Básico, que referem de forma clara que a

“presença efetiva dos textos literários no ensino da língua, valorizados na sua condição de testemunhos de um legado estético e não meramente integrados como casos tipológicos a par de outros com muito menor densidade cultural. Uma tal condição não deve ser desqualificada por utilizações pedagógicas que a desvirtuem, com prejuízo da possibilidade de muitos jovens terem acesso a tais textos; por muitas dificuldades que se levantem à integração dos textos literários nos programas de Português, é obrigação da escola trabalhar para que essa integração seja inequívoca e culturalmente consequente.” (Reis, 2009, p. 5)

Acrescentam ainda os mesmos Programas, relativamente ao 2º ciclo:

“Tais orientações deverão encarar a leitura literária como meio de propiciar experiências estéticas indispensáveis e fundamentais para a maturação dos alunos enquanto pessoas; o acesso a mundividências alargará a forma de eles se relacionarem com os outros e consigo mesmos e proporcionar-lhes-á a tomada de consciência do património linguístico e cultural de que são herdeiros, enquanto membros de uma comunidade nacional e transnacional.” (Reis, 2009, p.105)

Por outro lado, alguns alunos, sobretudo os do 2.º ciclo, parecem mais predispostos para a leitura e para o trabalho com o texto literário, e também mais recetivos às atividades propostas pelo *Literature based reading program*. Para esta atitude contribuiu, certamente, não só o Plano Nacional de Leitura, que privilegiou, a par com a educação pré-escolar e o 1.º ciclo, o 2.º ciclo, mas também, o trabalho desenvolvido no âmbito do PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português, que concorreu para formar a classe docente do 1.º ciclo com outras perspetivas em relação às questões da educação literária e da formação de leitores, e cujas práticas se refletiram na forma como as crianças, agora no 2.º ciclo, encaram a leitura literária.

2. O Estudo

2.1. Questões de Investigação

O estudo, que aqui apresentamos, decorre de uma investigação, ao nível de Mestrado, que se configurou como um estudo de caso e se realizou no ano letivo 2008-09.

Pretendíamos desenvolver o estudo a partir desta proposta de investigação: qual a função/papel da obra literária/literatura na aula de português?

Desta forma, propusemo-nos realizar a abordagem de um conto de Eça de Queirós (“Singularidades de uma rapariga loura”), através de um conjunto de atividades associadas ao *Literature based reading program* (Yopp & Yopp, 2006), a partir das quais língua e literatura surjam integradas e o seu estudo contribua para a formação de leitores críticos.

Foi, pois, nossa intenção elaborar diversas atividades pedagógico-didáticas de pré-leitura, para durante a leitura e pós leitura, para o texto queirosiano mencionado, propostas pelo *Literature based reading program* ou nele inspiradas. Posteriormente, foram implementadas em situação de aula numa turma de 3.º ciclo, 9.ºano.

2.2. Método

O nosso estudo enquadra-se no estudo de caso. Referindo Merriam (1988), citado por Bogdan e Biklen (1994, p. 89), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Pretendemos, pois, compreender a situação em estudo, sobretudo através da nossa intervenção, ou seja, agindo junto do objeto de estudo – os alunos e a abordagem da obra literária. Desta forma, procurámos aliar a teoria à prática, procurando transformar uma dada realidade através de uma observação participante. Não são de descurar os perigos inerentes a esta modalidade de investigação, nomeadamente a subjetividade e parcialidade, visto que nem sempre é fácil fazer uma descrição detalhada das nossas práticas, mantendo a coerência entre aquilo que pensamos e o que, na realidade, somos capazes de executar. Tentámos manter sempre um grau de objetividade que permitisse a formulação de raciocínios claros na análise dos dados.

O professor foi o principal agente de recolha de dados através da observação direta e interação com os alunos. A grande proximidade na relação entre o investigador e os participantes no estudo (alunos) poderá considerar-se uma vantagem, visto que existe um maior e mais diversificado conhecimento mútuo dos intervenientes na investigação, além deste não ser considerado um elemento perturbador ou estranho no ambiente. Concordamos por isso com Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que a investigação em educação pode tirar partido da relação de proximidade existente entre o investigador e o objeto de estudo.

3.Principais resultados

A nossa investigação configurou-se como um estudo de caso e realizou-se numa turma de 9.º ano de escolaridade, partindo do modelo proposto por Yopp e Yopp (2006). Para a aplicação deste estudo selecionámos um dos autores propostos no antigo Programa de Língua Portuguesa, Eça de Queirós, e foi escolhido o conto "Singularidades de uma rapariga loira" (Tomé, 2009). Neste estudo, o desafio foi aplicar as atividades propostas pelo modelo referido a um texto referenciado como "canónico", inserido na chamada literatura para adultos, sendo reconhecida a dificuldade e a relutância dos adolescentes em aderirem a este tipo de texto, agravadas pelo facto de este ser de leitura obrigatória e integral e proposto pela escola.

O modelo de Yopp e Yopp (2006) é um modelo flexível, sendo que algumas atividades foram adaptadas quer à faixa etária dos alunos envolvidos quer à especificidade da obra em estudo. Assim, selecionámos algumas atividades que desenvolvemos no nosso estudo e passamos a apresentá-las.

Do conjunto de atividades de pré-leitura que realizámos, destacamos os “book-bits”, atividade que pretende estimular a curiosidade e o pensamento relativamente ao texto. Embora a leitura orientada se fosse centrar somente num dos contos (“Singularidades de uma rapariga loira”), pareceu-nos pertinente partir de uma abordagem da obra no seu conjunto, visto que o conto só se encontrava disponível em coletânea e, além disso, esta abordagem serviria como motivação para a leitura dos restantes contos que não iriam ser alvo de uma leitura metódica. Apresentámos, pois, aos alunos frases ou pequenos excertos de alguns dos contos, a partir dos quais cada aluno tentou inferir informação sobre os contos e, de seguida, relacionar, oralmente, com os títulos dos mesmos. A partir de um dado momento, esta atividade tornou-se quase um jogo de adivinhas, embora nem sempre a identificação tenha sido pacífica, sobretudo em alguns dos excertos menos óbvios. Contudo, a partir do momento em que um dos alunos realizou a ativação do raciocínio associativo entre as palavras presentes nos excertos e as presentes nos títulos dos contos, tudo se tornou mais fácil. Com esta atividade atingimos a maioria dos objetivos a que nos propuséramos com estas atividades iniciais: os alunos ativaram a capacidade de raciocínio e, ao partilharem as suas observações, desenvolveram a sua capacidade comunicativa e ficou claro que a sua curiosidade fora acicatada.

Das atividades para durante a leitura destacamos a caracterização da personagem com prova real, a partir de uma atividade inspirada nas “teias de personagem”, em que os alunos recolhem informações textuais para comprovar determinadas características da personagem. Pretendíamos com esta atividade perceber se os alunos conseguiam fazer a caracterização da personagem e ao mesmo tempo justificar adequadamente as suas opções. Esta atividade foi fundamental para se perceber como a abordagem da obra literária em sala de aula não tem necessariamente de se limitar à abordagem sobre o conhecimento explícito da língua. De facto, esta atividade permitiu ainda explorar alguns aspetos do funcionamento da língua (adjetivação, sua expressividade, graus dos adjetivos, processos de caracterização) e introduzir as características estilísticas da prosa queirosiana. Contudo, esta atividade não tomou a escrita literária “como um modelo de uso ou de correção gramatical”, antes pretendeu ser um meio “para a tomada de consciência da língua e do seu funcionamento” (Fonseca, 2000, p. 39).

Outra atividade que nos pareceu importante foi a elaboração de Diários de Leitura, escritos à medida que os alunos iam fazendo a leitura do conto. Foram sendo feitos registos que demonstraram que, à medida que a leitura ia decorrendo, os alunos se iam

sentindo mais confortáveis com o texto, chegando mesmo a mudar a sua opinião inicial. Muitos criaram relações de empatia e solidariedade com as personagens, apresentando reflexões de caráter pessoal sobre o desenrolar da ação. Assim, os alunos construíram respostas pessoais ao texto, como era nosso objetivo, contribuindo para a construção de sentidos e significados e desenvolvendo ao mesmo tempo o seu sentido crítico e alargando a sua competência escrita.

Relativamente às atividades de pós-leitura, destacamos a seleção das passagens mais marcantes e a elaboração do "book-talk". Na primeira, os alunos deveriam selecionar as passagens que mais tinham gostado, justificando a sua escolha e comentando as escolhas realizadas pelos colegas. Desta forma foi feito um trabalho de reflexão sobre o texto lido. Embora tivessem apresentado a passagens, notou-se alguma relutância no que diz respeito às justificações, pois verifica-se alguma falta de hábito em realizar este tipo de tarefa, visto que o que lhes é pedido, mais frequentemente para fazer, é a recolha de informação textual, sem necessidade de refletirem sobre ela. A segunda atividade, o "book-talk", pareceu-nos que poderia ser uma boa forma de terminar o estudo do conto, tentando perceber como os alunos percecionaram o estudo do mesmo e de que forma conseguiam apresentar o texto a um possível público leitor. Considerámos que era uma forma de facilitar a organização, a análise e a síntese, uma vez que a atividade do "book-talk" consiste na partilha breve de informação sobre a obra, configurando-se aqui o desafio numa atividade que levou à elaboração da sinopse do conto, como se ela fosse, posteriormente, colocada à disposição do leitor na contracapa de um livro.

3.1 A prática depois do estudo

Após a realização deste estudo, foi natural introduzir nas nossas práticas letivas a leitura literária de um modo que ultrapassou em muito as propostas dos manuais adotados. Referiremos, a seguir, de forma muito sumária, algumas das atividades realizadas ao longo deste último ano letivo, numa perspetiva de trabalhar e explorar o texto literário, na sala de aula, tendo como modelo o *Literature based reading program*.

Assim, no 8.º ano, uma das obras literárias para estudo, previstas no Programa, é *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor*, de Jorge Amado. Com esta obra, nas atividades de pré-leitura, tem sido uma constante o trabalho com os elementos paratextuais, através da ativação de significados a partir das ilustrações da capa ou interiores, uma vez que numa turma de 8.º ano, estas ilustrações foram consideradas, pelos alunos, como muito infantis, levando-os a pensar que estariam perante uma história para crianças. Como atividades para durante a leitura, realizámos a identificação e justificação dos temas abordados ao longo da obra de Jorge Amado, o que levou os alunos a concluir que a obra não era “tão infantil” como inicialmente tinham imaginado. Esta atividade conduziu posteriormente a uma atividade de expressão oral em que, em grupo, os alunos apresentaram aos restantes colegas cada um dos temas identificados relacionando-os com as suas vivências. Como atividade de pós-leitura, a partir da obra do escritor brasileiro, foi realizada uma atividade de escrita: uma página do diário da Andorinha, após ter tomado conhecimento do desaparecimento do Gato. De entre estas atividades de pós-leitura, destacamos ainda uma atividade interdisciplinar: na disciplina de Educação Visual, os alunos elaboraram sugestões de capas para a obra *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* a partir da sua experiência da leitura.

No 5.º ano, em sala de aula, estudou-se o texto dramático *Toca e foge ou a flauta sem mágica*, de António Torrado. Como atividade de pré-leitura, propusemos uma abordagem a partir da ilustração da capa e do próprio título; para durante a leitura, optámos pela realização de gráficos caracterizadores de personagens; na pós-leitura, aliámo-nos à disciplina de Formação Cívica, onde alunos e professor realizaram uma adaptação livre do texto dramático de Torrado e levaram-na à cena, numa atividade na escola.

4. Conclusões

Os resultados deste estudo permitem concluir que as atividades que incentivam a construção de sentidos, como as propostas por Yopp e Yopp (2006), o contato direto com a obra literária integral e não só com os excertos, o convite à produção de respostas pessoais e sua apresentação oral e escrita, permite o desenvolvimento de competências associadas ao incremento da metacognição e da produção escrita criativa, por parte dos alunos; desenvolve a sua capacidade de construir hipóteses e realizar inferências sobre texto; desenvolve a sua compreensão leitora e promove o prazer de ler, tornando os alunos leitores mais críticos e mais competentes.

Constatámos também que é possível motivar para a leitura os alunos de 2.º e 3.º ciclos, tornando-os mais competentes nas suas leituras e que é possível também trabalhar as obras de leitura integral propostas pelo Programa de forma que os alunos consigam estabelecer um diálogo vivo, produtivo e afetivo com os textos, que se repercute em experiências de aprendizagem extremamente enriquecedoras quer a nível das competências da compreensão da leitura quer a nível das competências de expressão escrita e oral. Sabemos que formar leitores exige tempo, disponibilidade e, sobretudo, persistência e perseverança, mas também sabemos que quando a motivação existe os jovens modificam a sua atitude perante o livro e a leitura e tornam-se mais recetivos às atividades propostas pelo professor, tendo este de contar com momentos de desencanto e retrocesso. Parece-nos, contudo, importante perspetivar esta leitura como “uma prática que se deseja duradoura e continuada. Isto é, através do contacto com os textos e os escritores, o aluno deve essencialmente colher estímulos para continuar a ler livros” (Bernardes, 2005, p. 122).

Referências

- Balça, A. (2007) Da leitura à escrita na sala de aula – um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo (Ed.), *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp. 131-148). Lisboa: Lidel
- Balça, A. (2010) Ler o texto literário na aula de língua portuguesa – constrangimentos e possibilidades. *Anais do Jalla Brasil 2010* (pp. 210-213). Universidade Federal Fulminense
- Balça, A. & Tomé, A. (2012) A leitura literária na escola: novos desafios para o estudo de um conto de Eça de Queirós. In F. Azevedo e R. J. Sousa (Coord.) *Géneros textuais e Práticas Educativas* (pp. 115-123). Lisboa: Lidel
- Bernardes, J.A. (2005). A literatura no Ensino Secundário: excessos, expiações e caminhos novos. In M. L. Dionísio & R.V. Castro (org.), *O Português nas Escolas. Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário* (pp. 93-131). Coimbra: Almedina.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas: Vol.I* (pp.37-45) Coimbra: Almedina.
- Pereira, C. S. (2008). O valor literário e a promoção da leitura. *Malasartes, 16*, 46-50.
- Pereira, L. A. (2005). Se a literatura nos ensina, como podemos (não) ensiná-la? In M. L. Dionísio & R.V. Castro (org.), *O Português nas Escolas. Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário* (pp. 133-145). Coimbra: Almedina
- Reis, C. (Coord.) (2009) *Programas de Português do Ensino Básico*. Recuperado em 14 de maio, 2012, de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/2010/09/ProgramadePortuguesEB.pdf>
- Sardinha, M.G. (2007). Formas de Ler. Ontem e Hoje. In F. Azevedo (Ed.), *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp. 1-7). Lisboa: Lidel

Silva, G. (2009). *A literacia do imaginário: compreensão e mediação leitora na literatura juvenil contemporânea*. Tese de Doutoramento não publicada, IEC, Universidade do Minho.

Tapadas, P. (2007). *Consensos e contradições no ensino, aprendizagem e avaliação sumativa externa da Língua Portuguesa, no 9.º ano: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado não publicada, DPE, Universidade de Évora.

Tauveron, C. (2003). La lecture de la littérature de jeunesse comme occupation d'un territoire de jeu. *A criança, a língua e o texto: da investigação às práticas: Actas do I Encontro Internacional* (pp. 397-413) Braga: IEC/Universidade do Minho.

Tomé, A. (2009) *A leitura de literatura na aula de língua portuguesa: contributos para a formação de leitores críticos*. Dissertação de Mestrado não publicada, DPE, Universidade de Évora.

Yopp, H. K. e Yopp, R. H. (2006) *Literature-based reading activities*. 4ª. ed. Boston: Pearson

Estratégias de Leitura, Estratégias de Sucesso: um estudo de caso sobre representações de alunos de 9.º ano e práticas de leitura numa escola do distrito de Évora

Ana Cristina Guerreiro - Escola Básica Conde de Vilalva
kristina.guerreiro@gmail.com

Ângela Balça - Universidade de Évora
apb@uevora.pt

A investigação, que aqui apresentamos, teve como objetivo contribuir para uma melhor compreensão do desempenho dos alunos do 9.º ano de escolaridade no Teste Intermédio de Língua Portuguesa 2010, no domínio da compreensão na leitura. Com este estudo procurámos, no essencial, perceber em que medida a utilização de estratégias de leitura, numa perspetiva transversal, pode contribuir para a promoção de uma aprendizagem mais significativa, potenciando deste modo a formação de alunos leitores mais competentes e mais críticos. Assim, os resultados obtidos apontam em dois sentidos, que eventualmente se complementam, no sentido de explicar o fraco desempenho dos alunos no Teste Intermédio de Língua Portuguesa 2010: por um lado, os alunos valorizam de forma moderada a leitura; por outro, assistimos ainda a incipientes práticas de ensino da compreensão na leitura.

Palavras-chave: transversalidade; literacia em leitura; compreensão na leitura; estratégias de leitura; avaliação da leitura.

Introdução

A nossa experiência docente na disciplina de Língua Portuguesa do 3.º ciclo do Ensino Básico, tornou-nos conhecedoras de muitas lacunas dos alunos no domínio da língua materna¹, nas suas várias vertentes (compreensão oral e escrita; produção oral e escrita; conhecimento explícito da língua), tornou-se imperativo refletir, por um lado, sobre as causas destas dificuldades e as consequências a elas associadas. Por outro lado, sendo incontestável que o sucesso escolar depende de aprendizagens significativas para o aluno, que passam pelo treino sistemático e contínuo da compreensão na leitura (numa abordagem transdisciplinar), dotando os alunos desta competência estaremos a preparar cidadãos mais intervenientes na comunidade e a garantir a sua formação pessoal e o seu sucesso profissional. Para a concretização destas finalidades, torna-se imprescindível o contributo de todos os professores, uma responsabilidade partilhada e trabalho colaborativo em torno de um projeto mobilizador de toda a aprendizagem escolar: o desenvolvimento de competências em leitura na sua vertente transversal.

A disciplina de Língua Portuguesa assume um papel nuclear no currículo dos alunos do ensino básico, já que o domínio de competências cognitivas, linguísticas e culturais favorece a aprendizagem no âmbito de outras áreas curriculares que, por sua vez, contribuem igualmente para um melhor domínio da língua materna (Sardinha, 2005). Assim, esta disciplina, espaço onde a língua materna é não só objeto de estudo como também instrumento de comunicação, extravasa os seus limites e torna-se, segundo Castro (1995), “objeto curricular transversal” (p. 97), uma vez que qualquer transmissão ou aquisição de conhecimento, desenvolvimento de atitudes ou capacidades são feitos através da língua materna, sobretudo na sua vertente escrita.

Desta forma, a todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) são exigidas práticas que permitam o aperfeiçoamento progressivo de capacidades discursivas do aluno. Tal facto não quer dizer que todos os professores sejam professores de português (uma “falácia comum”, segundo Rui Vieira de Castro (1995)), mas sim que “as aulas são sempre contextos de aquisição linguística” (Castro, 1995, p. 100), que validam determinados usos padronizados da língua, apoiados, na maior parte das vezes, em material escrito.

A importância matricial da língua portuguesa na formação do aluno e o concomitante carácter transdisciplinar da língua materna está reconhecido, de forma explícita, em vários documentos legais, destacando-se a Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases

¹ Neste estudo, temos em conta a língua portuguesa apenas na sua aceção de língua materna.

do Sistema Educativo); o Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro. Para além deste quadro legal, que indubitavelmente confere à língua portuguesa um papel essencial no currículo do ensino básico, destacam-se ainda, como medidas de iniciativa governamental, o Plano Nacional de Leitura, lançado em junho de 2006; o Programa Nacional de Ensino do Português, iniciado no ano letivo de 2006/2007; e o novo *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009), documento em que se reconhece a aprendizagem da língua materna como componente essencial da formação escolar, e se aponta para a necessidade de uma abordagem transdisciplinar.

Em suma, partindo de um quadro normativo que reconhece o papel fulcral da Língua Portuguesa no desenvolvimento do currículo do aluno do ensino básico, mais especificamente a importância da proficiência linguística no sucesso escolar, social e profissional do indivíduo, cabe à escola definir as competências prioritárias a desenvolver numa perspetiva transversal, determinar as atividades a implementar nas diferentes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, assim como os conteúdos a elas associados. Refletindo sobre as implicações de um currículo orientado para as competências em termos de ensino e avaliação, estaremos a mobilizar estratégias pró-ativas no sentido da formação de indivíduos implicados no seu processo de aprendizagem contínua, ou seja, de cidadãos competentes.

Apesar do enfoque numa perspetiva crítica e ativa por parte do leitor, a operacionalização destas orientações tem suscitado algum desfasamento entre os pressupostos dos textos programáticos e a realidade. Note-se o cenário desfavorável dos alunos de quinze anos, sobretudo dos que ainda se encontravam a frequentar o ensino básico, em literacia em leitura, nomeadamente na avaliação do PISA (*Programme for International Student Assessment*) nos ciclos 2000 (com o desempenho de 470 – nível 2), 2003 (com o desempenho de 478 – nível 2) e 2006 (com o desempenho de 472 – nível 2), com resultados inferiores à média da OCDE (ME/GAVE, 2001; Ramalho, 2004; Ferreira, 2007), atingindo-se, em 2009, pela primeira vez desde o início do programa, pontuações situadas na média dos desempenhos dos países participantes, no domínio da literacia de leitura, com o desempenho de 489 – nível 3; registou-se ainda, por um lado, a diminuição da percentagem de alunos com desempenhos de nível 1 e inferior e, por outro lado, o aumento da percentagem de alunos com desempenhos de nível 3, 4, 5 e 6 (Serrão, Ferreira e Sousa, 2010).

Em 2009, regista-se uma evolução positiva, situando-se os alunos portugueses, em termos médios, no nível imediatamente superior. Assim, o seu perfil já aponta para a

capacidade de realizar tarefas com complexidade moderada, que envolvem a localização de vários segmentos de informação, de forma a comparar, contrastar ou categorizar; a compreensão exaustiva do texto e sua relação com o conhecimento familiar e quotidiano.

A dificuldade dos alunos no que ao conhecimento da língua materna diz respeito, nomeadamente no desenvolvimento da compreensão leitora, tem sido também comprovada através das provas de avaliação externa, pelos resultados medianos no Exame Nacional de Língua Portuguesa de 3.º ciclo (com uma média de 56% quer em 2009, quer em 2010 (Júri Nacional de Exames, 2010)) e no Teste Intermédio de Língua Portuguesa, em 2010, com uma média nacional de 52% (GAVE, 2010). Ambas as provas fornecem informação sobre o desenvolvimento de competências de leitura adquiridas pelos alunos.

A importância destes instrumentos de avaliação reside no facto de, através das operações de leitura solicitadas, analisarmos a conceção de leitura e o perfil de leitor considerados de referência a nível nacional. Num estudo realizado por Alves (2007), o autor conclui que “os princípios que presidem à elaboração das provas oficiais são coerentes com o perfil de leitor e leitura contidos nos textos programáticos” (p. 129), na medida em que neles se perspetiva o trabalho do leitor como sendo fundamentalmente “uma tarefa de reconstrução dos significados do texto e não uma atividade caracterizada pela transmissão de conceitos, regras, factos linguísticos e literários, pela imitação de modelos, etc., conforme é encarada frequentemente nas práticas pedagógicas” (p. 129).

Partindo do pressuposto de que ler é mais do que descodificar a mensagem escrita, já que implica extrair significados do que é lido, ou seja, ler é compreender (Sim-Sim, 2007; Colomer e Camps, 2008; Ribeiro, Viana, Cadime, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça & Pereira, 2010), procurámos entender o papel ativo do leitor (o aluno) e a função motivadora dos textos (presentes no manual escolar), num contexto significativo de aprendizagem (a sala de aula).

De acordo com OECD (2009), investigação recente reconhece a motivação, a atitude e o comportamento ativo como elementos essenciais relacionados com o desempenho na leitura, para além do desenvolvimento de conhecimentos. Irwin (cit. em Giasson, 2000) acrescenta o recurso a habilidades necessárias para compreender uma informação contida numa frase, efetuar ligações entre as frases, apreender o sentido global do texto, estabelecer inferências ou gerir o processo de compreensão. Araújo (2007) salienta igualmente que “o treino em estratégias cognitivas e metacognitivas pode levar

os alunos a melhorar consideravelmente a compreensão inferencial” (p. 11), sendo que esse treino passa por “levantar questões durante a leitura, prever acontecimentos, clarificar sentidos ambíguos e resumir pequenas parcelas de texto”, além da reflexão sobre o tipo de compreensão a que corresponde as perguntas de um texto (p. 11).

Reconhecendo a importância do treino da compreensão inferencial no desenvolvimento da competência de leitura, cabe-nos refletir sobre a situação dos alunos que terminam o 3.º ciclo do ensino básico e a forma como o currículo, os manuais e os professores exercitam este tipo de compreensão. Segundo Araújo (2007, p. 14), em Portugal, privilegia-se a compreensão literal em detrimento da compreensão inferencial quer nas orientações curriculares, quer nos manuais escolares. Se analisarmos os níveis de desempenho propostos por Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) para os três ciclos do ensino básico, verificamos que, para os 1.º e 2.º ciclos, não há indicações claras quanto ao ensino de inferências; apenas no 3.º ciclo aparece a dedução de sentidos implícitos, o que pode explicar, em parte, os baixos resultados de alunos portugueses nos ciclos PISA 2000, 2003 e 2006, já que países com melhores desempenhos nesses testes internacionais têm indicações precisas quanto à necessidade de ensinar os vários processos de compreensão, com ênfase nos processos inferenciais (Araújo, 2007). Acresce-se que, segundo Sim-Sim (2007), o ensino explícito da compreensão da leitura não tem sido uma prática docente comum, limitada, muitas vezes, ao ensino da decifração, tendo sido deixado aos alunos “o papel de ‘adivinhar’ o que deveriam fazer para se tornarem leitores de sucesso” (p. 24).

É importante frisar que esta centralidade na formação de um leitor crítico, competente e reflexivo está na base do *Programa de Leitura Fundamentado na Literatura*, desenvolvido por Hallie Kay Yopp e Ruth Helen Yopp. Este Programa desenvolve-se com atividades de pré-leitura, atividades durante a leitura e atividades após a leitura, com os objetivos de potenciar o contacto dos alunos com o texto literário, de promover a sua competência literária e a sua competência enciclopédica, de permitir uma crescente relação afetiva, de prazer com o texto, só possível quando o aluno ativa estratégias de compreensão, atenta nas estruturas linguísticas, na sua riqueza e expressividade, mobiliza o seu intertexto leitor.

Estas atividades constituem, sobretudo, alternativas aos questionários unívocos presentes nos manuais escolares. Alves (2007) salienta, para além das questões relativas à formação teórica de cada docente, o lugar de destaque que o manual escolar ocupa, infelizmente, nas práticas pedagógicas em torno da leitura, uma vez que, muitas

vezes, consistem na leitura de textos, formulação de perguntas de avaliação e exercícios sobre o funcionamento da língua ou sobre aspetos formais do texto. Por estas razões, o manual escolar parece condicionar bastante os seus leitores, uma vez que restringe as atividades e valida determinadas práticas. Neste sentido, o ensino da compreensão da leitura com base no manual escolar pode ser redutor (pela presença massiva de *perguntas sobre o produto*, que avaliam a aquisição de conhecimentos) e não ensina verdadeiramente o aluno a ler o texto escrito (pela ausência de *perguntas sobre o processo*, que promovem a explicitação do raciocínio e das estratégias utilizadas), daí ser necessário adotar outros modelos de ensino que ensinem efetivamente o aluno a ler, tornando-o um elemento mais ativo e, por isso, um leitor mais capaz e autónomo.

O Estudo

Numa primeira parte, o estudo centrou-se nas representações de alunos de 9.º ano de escolaridade de uma Escola Básica do distrito de Évora, sobre a leitura em geral e as estratégias utilizadas antes, durante e após a leitura de um texto, pretendendo aferir em que medida as práticas pedagógicas apreendidas e utilizadas pelos alunos se relacionavam com o seu desempenho numa prova de avaliação externa, o Teste Intermédio de Língua Portuguesa, aplicado no ano letivo de 2009/2010.

Este instrumento, do qual seleccionámos os grupos e itens diretamente relacionados com a leitura, foi utilizado enquanto Teste de Compreensão de Leitura (TCL), pelo seu teor eminentemente formativo, pois permitia aferir o desempenho dos alunos por referência a padrões de âmbito nacional e dava azo a delinear estratégias de melhoria.

Partindo do Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro e incidindo nas competências gerais de carácter transversal, nas quais a compreensão em leitura se insere, a segunda parte da investigação visou verificar a concretização das medidas de política educativa ao nível dos documentos de gestão pedagógica do Agrupamento de Escolas em causa, nomeadamente o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Escola e os Projetos Curriculares de Turma. Outro instrumento que mereceu a nossa atenção, pela primazia nas práticas de leitura em sala de aula, foi o manual escolar de Língua Portuguesa adotado na Escola para o 9.º ano de escolaridade. Pretendíamos averiguar se estes documentos refletiam e promoviam uma valorização da leitura como domínio de formação transdisciplinar, atendendo à realidade e necessidades dos alunos e da escola.

Questões de Investigação

De acordo com a problemática delineada, constituiu-se como objetivo geral deste estudo tentar compreender a forma como lia um aluno no final do 3.º ciclo do ensino básico. Pretendeu-se, ainda, explorar contextos de leitura significativos para o aluno (expressos nos documentos orientadores da escola, apreendidos e atualizados diariamente pelos alunos nas várias disciplinas) e relacioná-los com a formação de um leitor competente, avaliada, neste caso, pelo Teste de Compreensão da Leitura e com os resultados escolares no conjunto das várias disciplinas.

Neste contexto, surgiram várias questões norteadoras da investigação:

- Há diferenças significativas no desempenho dos alunos em função do género, da idade e do contexto socioeconómico?
- Que representações têm os alunos da leitura?
- Até que ponto os alunos dominam e utilizam estratégias de leitura para atingirem uma melhor compreensão?
- Como é feita a avaliação da compreensão na leitura no manual escolar adotado na escola?
- Será que os alunos consideram a Língua Portuguesa como promotora de aprendizagens conducentes ao desenvolvimento de competências essenciais em todas as disciplinas?
- Como é considerada, nos documentos de gestão pedagógica da escola, a transversalidade da língua materna, mais especificamente a competência leitora dos seus alunos?

Método

Uma vez que se tem a intenção de analisar e promover a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa ao nível da compreensão em leitura numa determinada escola, mediante atores definidos para o efeito, a estratégia de estudo de caso pareceu-nos a mais ajustada, pois permitiu aprofundar o conhecimento de um aspeto da realidade. Esta estratégia possibilitou uma compreensão em profundidade, se bem que não generalizável, dos vários fatores que contribuíram para o desenvolvimento da competência leitora num determinado contexto educativo.

Os procedimentos de recolha e análise de dados estiveram, necessariamente, adequados à natureza mista (qualitativa e quantitativa) desses dados. Apesar do enfoque numa dimensão quantitativa, recorrendo-se a técnicas de análise estatística adequadas, no caso dos itens incluídos no Questionário ao Aluno e relacionados com o Teste de Compreensão da Leitura, na interpretação dos dados foi imprescindível o contributo de métodos qualitativos. Recorreu-se ainda a procedimentos de análise documental, aquando da leitura dos documentos de gestão pedagógica da escola e do manual escolar.

A principal técnica de recolha de dados foi o inquérito por questionário, de forma a minimizar alguns constrangimentos na verbalização de opiniões (caso optássemos por entrevista), situação que não é de descurar, tendo em conta a idade dos alunos. A triangulação dos dados foi conseguida a partir de um ponto de vista externo, dada pelos resultados do Teste Intermédio de Língua Portuguesa; concentrou-se num ponto de vista individual, o Questionário preenchido por cada aluno de 9.º ano; divergiu para uma perspetiva de grupo-ano, analisando-se o manual escolar de Língua Portuguesa, adotado para esse ano de escolaridade, e os projetos curriculares das turmas envolvidas nesta investigação; finalmente, convergiu para a cultura de escola, expressa no Projeto Educativo e no Projeto Curricular de Escola; este processo teve o objetivo de “procurar recolher e analisar dados obtidos de diferentes origens, para os estudar e comparar entre si” (Sousa, 2005, p. 172).

Principais resultados

Os cinquenta e quatro alunos participantes no nosso estudo obtiveram no TCL uma média de 61,4%, com um desvio padrão de 17,2. Quanto à taxa de sucesso, verificámos uma maioria (n=33) de classificações iguais ou superiores a 50% (positivas), embora

fosse relevante o número (n=21) de classificações inferiores a 50% (negativas). Estes valores indicavam desempenhos moderadamente satisfatórios no domínio da leitura.

Procurámos, em primeiro lugar, interpretar esses dados em função do género, da idade e do contexto cultural e socioeconómico. Os resultados apontaram para a inexistência de diferenças relevantes entre os rapazes e as raparigas no domínio da compreensão leitora, contrariamente ao demonstrado noutras investigações. Relativamente à frequência do ano de escolaridade equivalente à idade, ou seja, a um percurso escolar sem retenções, pudemos constatar uma associação entre o número de retenções e o desempenho dos alunos no referido teste. Confrontando as habilitações dos pais com os resultados dos alunos no TCL, não apurámos diferenças marcantes, por oposição à investigação de outros autores. Quanto ao contexto socioeconómico, averiguámos que, tendencialmente, os alunos com melhores condições económicas tiveram, em termos médios, melhores resultados, não só no TCL como também na disciplina de Língua Portuguesa e na globalidade das disciplinas do ano de escolaridade.

Posteriormente, indagámos quais as representações dos alunos acerca da leitura, pois elas poderiam contribuir para o entendimento dos resultados pouco satisfatórios dos alunos no teste de compreensão leitora. A partir das respostas dadas, concluímos que as atividades de leitura, em termos médios, mereceram uma concordância moderada por parte dos alunos, não tendo sido tendencialmente algo que os alunos realizassem por prazer ou que gostassem de partilhar com amigos. Por outro lado, quando confrontados com as suas atitudes perante atividades de leitura com o objetivo de estudo, comuns a todas as disciplinas do currículo, os alunos tenderam a valorizar mais estratégias de controlo da compreensão (por exemplo, verificação de que aprendeu o que era mais importante) do que de elaboração (por exemplo, estabelecimento de relações entre temas abordados em várias disciplinas ou a mobilização de conhecimentos prévios).

Considerando que o domínio de estratégias de leitura é essencial para que os alunos se tornem leitores competentes, a nossa terceira questão de investigação foi dirigida no sentido de saber se os alunos utilizavam, ou não, estratégias de leitura a fim de atingir uma melhor compreensão. Estabelecemos três situações/momentos: antes, durante e após a leitura de um texto, de acordo com a investigação mais recente no tema da compreensão em leitura.

Pudemos constatar que os alunos tendiam novamente a manifestar uma apetência moderada para a mobilização de conhecimentos prévios, o que denunciava uma prática pouco expressiva por parte dos professores. Acrescente-se que os dados recolhidos pela

análise documental ao manual escolar de Língua Portuguesa apontaram, igualmente, para uma fraca ativação de estratégias de pré-leitura, o que não favorece, previsivelmente, o envolvimento do aluno com os textos, com o conseqüente desinteresse pela leitura. Relativamente às estratégias ativadas durante a leitura dos textos, os resultados indicaram uma frequência reduzida de ações como sublinhar informação relevante, tomar notas à margem ou sintetizar partes do texto; também foi expressa uma tendência para alguma dificuldade em fazer inferências e deduções. Confrontando estes dados com a análise efetuada aos questionários presentes no manual escolar de Língua Portuguesa, verificámos que aqueles não apelavam para a monitorização do processo de compreensão, durante a leitura dos textos, com conseqüências nefastas para todas as áreas do saber. No que concerne às estratégias de pós-leitura, os alunos assumiram que verificavam a compreensão do sentido global do texto, conseguiam dizer o que aprenderam com o texto e reliam partes do texto para perceber melhor; contudo, a partilha de leituras não mostrou ser do agrado dos alunos. Os alunos consideraram úteis, na generalidade, as estratégias de leitura apresentadas para compreender e reter informação.

A quarta questão da investigação dizia especificamente respeito à avaliação da compreensão na leitura no manual escolar de Língua Portuguesa, adotado em 2004. No manual, os textos são, maioritariamente, excertos de obras literárias, há um número muito reduzido de textos da comunicação social e nenhum texto de outras áreas do saber; os questionários de verificação da compreensão dos textos são extensos e com uma tipologia de questões pouco variada, baseada, na sua grande maioria, em perguntas de resposta construída fechada ou de resposta curta, destacando-se a ausência de questões de escolha múltipla, tão frequentes em provas de avaliação externa, nacionais ou internacionais, ou mesmo em baterias de testes de avaliação da compreensão leitora. Relativamente às estratégias de leitura mobilizadas nos questionários de interpretação dos textos, elas são centradas, de forma quase exclusiva, em momentos após a leitura, tendo o objetivo de verificar ou aprofundar linhas de leitura propostas pelos autores do manual. A instância leitor, com um comportamento ativo de descoberta e construção de sentidos, após um momento de motivação, anula-se para ceder o lugar a uma leitura unívoca, contrariando as orientações programáticas. No Programa de Língua Portuguesa salienta-se que "ler não pode, pois, restringir-se à prática exaustiva da análise quer de excertos quer mesmo de obras completas. O prazer de ler, a afirmação da identidade e o alargamento das experiências resultam das projeções múltiplas do leitor nos universos textuais" (Reis, p. 19).

A quinta questão de investigação prendia-se com a opinião dos alunos sobre a disciplina de Língua Portuguesa enquanto promotora de aprendizagens conducentes ao desenvolvimento de competências essenciais em todas as disciplinas. Foi com agrado que verificámos que, em termos médios, a leitura era considerada importante para o desenvolvimento de outras competências da língua, com reflexos na aprendizagem noutras disciplinas e para além do percurso escolar. Todavia, esta representação positiva da leitura, envolvendo conteúdos de outras áreas do saber, não encontrou expressão no manual escolar de Língua Portuguesa para o 9.º ano, onde há um predomínio de excertos de obras literárias, aconselhadas pelo Programa de Língua Portuguesa de 1991.

Por fim, a sexta questão de investigação incidia nos documentos de gestão pedagógica da Escola (Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola e Projetos Curriculares de Turma) enquanto orientadores, ou não, de uma política de escola direcionada para a melhoria da competência leitora dos seus alunos, numa perspetiva transversal. Constatámos que as atividades de leitura eram relegadas, no Projeto Educativo, para a biblioteca escolar; que o domínio da língua materna não era considerado como uma área prioritária de intervenção no Projeto Curricular de Escola, apesar de constar nos critérios gerais de avaliação dos alunos, enquanto aprendizagem e competência de carácter transversal; que os Conselhos de Turma eram pouco permeáveis a um trabalho sistemático, consistente e articulado sobre a língua portuguesa, em geral, e ao desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura, de forma específica, embora tenham sido registadas dificuldades dos alunos neste domínio.

Em suma, além das variáveis de contexto (familiar, socioeconómico e cultural) que podiam explicar os desempenhos dos alunos, também os fatores intrínsecos à escola, nomeadamente a pouca importância atribuída ao carácter transversal da língua portuguesa, ao nível da compreensão da leitura, e as práticas de leitura em sala de aula, baseadas no manual escolar, tenderam a contribuir para esses resultados. De facto, os resultados pouco satisfatórios dos alunos daquela escola no Teste Intermédio de Língua Portuguesa 2010 podem estar relacionados com uma valorização moderada da leitura por parte dos alunos, assim como para incipientes práticas de ensino explícito da compreensão da leitura.

Conclusões

De acordo com a problemática delineada, constituiu-se como objetivo geral deste estudo tentar compreender a forma como lê um aluno no final do 3.º ciclo (9.º ano de escolaridade). Procurou-se conhecer as representações dos alunos sobre a leitura, as atividades de leitura mobilizadoras dessa competência, as estratégias de leitura mais utilizadas e saber se existe coerência ou discrepâncias entre as suas conceções e o desempenho académico no Teste de Compreensão na Leitura (Teste Intermédio de Língua Portuguesa 2010) utilizado para o efeito.

Além das variáveis de contexto familiar, social e geográfico que podem explicar os desempenhos dos alunos, também fatores intrínsecos à escola, nomeadamente as práticas de leitura em sala de aula podem contribuir para os resultados, assinalados anteriormente. De facto, os resultados pouco satisfatórios dos alunos no Teste Intermédio de Língua Portuguesa 2010 podem estar relacionados com uma valorização moderada da leitura por parte dos alunos, assim como para incipientes práticas de ensino explícito da compreensão da leitura.

Terminamos esta reflexão com a certeza de que é possível e desejável fazer mais e melhor pelo ensino e pela aprendizagem da leitura nas nossas escolas, pois, tal como escreveu Sebastião da Gama no seu *Diário*,

o que interessa mais que tudo é ensinar a ler. Ler sem que passe despercebido o mais importante – e às vezes é pormenor que parece uma coisinha de nada. Ler, despindo cada palavra, cada frase, auscultando cada entoação de voz para perceber até ao fundo a beleza ou o tamanho do que se lê. (p. 62)

Referências bibliográficas

- Alves, P. (2007). *Concepções e práticas pedagógicas sobre a leitura - Uma análise de provas de avaliação*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga. Recuperado em 31 de março, 2009: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7263>
- Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas. In F.
- Castro, R. (1995). Todos os professores são professores de Português. Para a crítica de uma falácia comum. In J. Pacheco e M. Zabalza (Orgs), *A avaliação dos alunos nos ensinos básico e secundário*. (pp. 97-102). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Colomer, T. e Camps, A. (2008). *Ensinar a ler, ensinar a compreender* (1.^a Reimpressão). Porto Alegre: Artmed.
- Dionísio, M. (2004). Literatura e escolarização. A construção do leitor cosmopolita. *Palavras*, 25, 67-74.
- Ferreira, C. (Coord.) (2007). *PISA 2006 – Competências científicas dos alunos portugueses*. Lisboa: GAVE/ME. Recuperado em 16 de abril, 2009: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatoio_nacional_pisa_2006.pdf
- Gama, S. (1975). *Diário de Sebastião da Gama* (5.^a ed.). Lisboa: Edições Ática.
- GAVE. (2010). *Projeto Testes Intermédios. Relatório 2010*. Recuperado em 02 de fevereiro, 2011: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=TI_2010_ReportNet.pdf
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura* (2.^a ed.). Porto: Edições Asa.
- Júri Nacional de Exames/Exames Nacionais/2010. Recuperado em 02 de fevereiro, 2011: http://sitio.dgidc.min-edu.pt/JNE/Documents/Estat/2010/Resultados_EB_2010.pdf
- Ministério da Educação e Gabinete de Avaliação Educacional (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000*. Recuperado em 4 de fevereiro, 2011: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro_relatorio_nacional.pdf

- OECD (2009). *PISA 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Recuperado em 18 de abril, 2010: <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>
- Ramalho, G. (Coord.) (2004). *Resultados do estudo internacional PISA 2003*. Recuperado em 4 de fevereiro, 2011: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio_nacionna_pisa2003.pdf
- Reis, C. (Coord.) (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, I., Viana, F., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *Compreensão da leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito: um programa de intervenção para o 2.º ciclo do ensino básico*. Coimbra: Almedina. Recuperado em 12 de janeiro, 2011: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11216>
- Sardinha, M. (2005). *As estruturas linguísticas, cognitivas e culturais e a compreensão leitora*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Serrão, A., Ferreira, C. e Sousa, H. (2010). *PISA 2009 – Competências dos alunos portugueses: síntese de resultados*. Recuperado em 4 de fevereiro, 2011: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=346&fileName=Sintese_Resultados_PISA2009.pdf
- Sim-Sim, I., Duarte, I. e Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

O papel da biblioteca escolar: relação com os professores e com a escola

Maria Adelina Fonseca - AE de Vendas Novas
adelinafonseca@iol.pt

Ângela Balça - Universidade de Évora
apb@uevora.pt

Nas escolas, numa sociedade de informação e de comunicação, há que necessariamente repensar o papel das Bibliotecas Escolares que passará por uma estreita colaboração e articulação com os professores. O estudo, que apresentamos neste texto, descritivo com levantamento de dados, focou-se numa Escola Secundária com 3.º Ciclo envolvendo todos os docentes. Os objetivos eram averiguar as formas de apropriação da utilização, por parte dos docentes, da Biblioteca Escolar; apurar outras possibilidades de integração / articulação da Biblioteca Escolar no desenvolvimento do currículo e das suas práticas; e saber qual a posição dos professores sobre indicadores que o Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares propõe no âmbito da articulação curricular da Biblioteca Escolar com as estruturas pedagógicas e os docentes. Nos seus resultados principais verificou-se que os professores consideram que utilizam a biblioteca de uma forma mais participada, diversificada e frequente do que realmente acontece. Quanto à aplicação do Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares, existe um quadro favorável à sua aplicação na Escola em estudo.

Palavras-chave – Biblioteca escolar; Escola; Professores; Professor bibliotecário; Avaliação

1. Introdução

Esta comunicação baseia-se numa investigação realizada no âmbito de um Mestrado em Educação - Variante de Supervisão Pedagógica e aborda uma temática relacionada com as Bibliotecas Escolares e a relação que os docentes estabelecem com ela. A focalização nesta relação foi sugerida, por um lado, pela ambiência atual da sociedade de informação, suportada pelas modernas tecnologias, que permitem um crescimento ilimitado e intenso da informação, aliada à diversidade de meios de difusão e à facilidade de acesso, o que implica grandes mudanças na Escola e na Biblioteca. Por outro lado, o aparecimento, em 2008, de um Modelo de Autoavaliação de Bibliotecas Escolares (DGIDC/RBE, 2008) - agora designado por Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares -, que preconiza uma maior envolvimento e utilização das Bibliotecas nas Escolas, obriga necessariamente a uma intensificação de uma relação biunívoca entre os professores e as Bibliotecas Escolares. Este modelo teve origem no Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, que coordena a Rede de Bibliotecas Escolares portuguesas, programa que surgiu através do Despacho Conjunto n.º 184/ME/MC/96, de 27 de Agosto. A avaliação das Bibliotecas Escolares é um campo novo de atuação, em Portugal, visto que, até recentemente, as grandes preocupações dessas bibliotecas prendiam-se com questões de integração na Rede de Bibliotecas Escolares, funcionamento, dinamização e gestão. De acordo com Silva e Filipe (2008, p.2),

“Integrar a biblioteca nas práticas letivas, articulando-a com o currículo e colocando-a ao serviço do processo formativo e das aprendizagens dos alunos é o grande passo em frente que se espera das bibliotecas escolares neste momento em que estão já resolvidas questões como o espaço e os recursos e se perspetiva a existência de recursos humanos em número suficiente a partir do próximo ano.”

As Bibliotecas Escolares bem como o papel que desempenham, na escola atual, têm vindo a ser reconhecidos, progressivamente, como centros de recursos e espaços inovadores de aprendizagem, muito por força também da modificação dos paradigmas de ensino. Assim, é fundamental que as Bibliotecas Escolares se constituam como um grande centro disseminador da informação, de produção em diferentes suportes, “de

cultura e de formação” (Silva, 2000, p.97). Enfim, “um centro de iniciativas, inseridas na vida pedagógica da escola e aberto à comunidade local” (Veiga, Barroso, Calixto, Calçada & Gaspar, 1996, p.16).

Uma das medidas da política educativa nacional, que envolveu o Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Cultura, foi a criação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares, em 1996, tendo como objetivo principal a instalação de bibliotecas escolares nas escolas de todos os níveis de ensino. Na história das bibliotecas, verifica-se que os livros e outras fontes escritas eram utilizados para auxiliar o professor na disseminação do conhecimento –

“A integração geral da biblioteca escolar e das suas fontes no curriculum é, contudo, muito mais recente e desenvolveu-se a partir de dois fatores principais, por exemplo, a mudança de metodologia da educação baseada na pesquisa, como aprendizagem dos estudantes e um aumento na disponibilidade das fontes de informação que podem ser úteis no conjunto da educação” (Hannesdóttir, 1995, p.11)

Segundo Veiga *et al.* (1996, p. 15), as bibliotecas escolares surgem como recursos básicos do processo educativo, sendo-lhes atribuído um papel central em domínios tão importantes como: (i) a aprendizagem da leitura; (ii) o domínio dessa competência (literacia); (iii) a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura; (iv) a capacidade de selecionar informação e atuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas; (v) o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma; (vi) o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística. Assim, de acordo com os mesmos autores:

“Estudos sobre literacia, nacionais e internacionais, têm vindo a demonstrar que existe uma relação estreita entre a acessibilidade a espaços e recursos de leitura e o nível de desempenho dos alunos... sendo também esses países que registam níveis mais elevados de desenvolvimento cultural e científico. No mundo em que a informação e o conhecimento científico e tecnológico se produzem a um ritmo acelerado e em que é indispensável formar pessoas capazes de acompanhar a mudança, cabe às escolas e às suas bibliotecas a função essencial de criar e desenvolver nos alunos competências de informação, contribuindo assim para que os cidadãos se tornem mais conscientes, informados e

participantes, e para o desenvolvimento cultural da sociedade no seu conjunto.” (p.15)

A integração na Rede de Bibliotecas Escolares tem dado, sem dúvida, um grande contributo e identidade às bibliotecas escolares do ensino básico e secundário, sobretudo através da consolidação de uma premissa central: o de que a biblioteca escolar constitui um contributo essencial para o sucesso educativo, sendo um recurso fundamental para o ensino e para a aprendizagem. “De facto, a vontade política expressa nos documentos com origem no Ministério da Educação e no Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares de nada servem se não houver intervenções a partir do interior das escolas.” É aqui que reside a principal preocupação em implicar todos os intervenientes, a necessidade de um envolvimento efetivo da comunidade educativa: alunos, professores, funcionários, pais, encarregados de educação... Torna-se também essencial que se formem professores e funcionários na área de biblioteconomia, valorizando-se os cargos do professor bibliotecário / coordenador e do funcionário da biblioteca, pois não se pode esperar que a rede funcione sem profissionais especializados (Vitorino, 2001).

O trabalho a desenvolver passa pela criação de condições físicas para a existência e alargamento de Bibliotecas Escolares, pelo seu enriquecimento e apetrechamento com material mais atual e adequado, pela existência de programas normalizados de gestão da base de dados, pela integração natural da BE nas práticas letivas dos docentes, pela dinamização, pela formação, e pela implementação de uma cultura de práticas de monitorização e avaliação.

Assim, em 2008, começou-se a implementação, em Portugal, do Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares. Alguns objetivos lhe estavam subjacentes: compreender o trabalho crescente das Bibliotecas Escolares; conhecer o impacto que o trabalho desenvolvido pelas Bibliotecas Escolares e com as mesmas vai tendo no processo de ensino e aprendizagem; e, por fim, saber qual o grau de eficiência dos serviços prestados e qual o grau de satisfação dos utilizadores das Bibliotecas Escolares.

2. O Estudo

Devido às diferentes vertentes das dimensões deste Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares, este estudo focalizou-se essencialmente no aspeto da relação e envolvimento dos Docentes com a Biblioteca, nomeadamente no aspeto da articulação curricular. Canário (1998) aponta a via do Projeto Educativo para operacionalizar esta articulação. No entanto, o mesmo autor, também refere que é na forma de se concretizar essa articulação que reside uma das principais dificuldades identificadas nas experiências portuguesas.

O estudo, que aqui apresentamos, de cariz descritivo com levantamento de dados, centrou-se na relação que os professores de uma Escola Secundária com 3.º Ciclo estabelecem com a Biblioteca Escolar, no desenvolvimento do seu trabalho curricular, recorrendo a alguns indicadores do Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares, no contexto atual de uma sociedade de informação e comunicação.

2.1. Questões de Investigação

De acordo com a problemática em estudo, definiu-se o seguinte objetivo geral:

- Identificar a relação que os professores estabelecem com a Biblioteca Escolar de uma Escola Secundária/3.ºC, no âmbito do desenvolvimento do seu trabalho curricular.

Para dar resposta ao objetivo geral, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar a população de docentes em estudo.
2. Caracterizar os seus hábitos de utilização de Bibliotecas.
3. Compreender a relação estabelecida entre o docente e a Biblioteca Escolar.
4. Avaliar o grau de concordância dos professores quanto à proposta de articulação curricular da BE com as estruturas pedagógicas e os docentes no âmbito do Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares (DGIDC/RBE, 2008).

2.2. Método

O problema deste estudo, pretendendo saber qual a relação que os professores de uma Escola Secundária com 3.º Ciclo estabelecem com a Biblioteca Escolar, no âmbito do desenvolvimento do seu trabalho curricular, levou à opção pela seleção do inquérito por questionário como instrumento a implementar. O questionário articulava os objetivos definidos com as seguintes dimensões: I- Referências pessoais, II- Sobre Bibliotecas, III- Sobre a Biblioteca Escolar e IV- O Modelo de autoavaliação das Bibliotecas Escolares.

Na primeira dimensão, I - REFERÊNCIAS PESSOAIS, fez-se a caracterização dos respondentes, solicitando-se informações sobre dados pessoais que tiveram um tratamento confidencial, num total de 9 questões. Foram solicitadas informações como a idade, o sexo, as habilitações literárias, a situação profissional atual, o grupo de recrutamento, o número de anos de docência, o serviço distribuído (nível de ensino e disciplinas lecionadas/ outras funções) e o local de residência. Estes dados são importantes para posteriormente perceber se estarão relacionados ou influenciarão de algum modo a frequência e utilização da Biblioteca Escolar pelos professores.

Na segunda dimensão, II- SOBRE BIBLIOTECAS, pretendeu-se perceber qual o conceito e a relação que os professores tinham com a Biblioteca em geral. Por isso, a primeira questão, sendo uma pergunta fechada, permitia ao inquirido selecionar uma resposta, possibilitando, no entanto, propor a sua própria definição de Biblioteca se não concordasse com nenhuma das apresentadas. Na segunda e terceira questões (fechadas), o respondente teria de selecionar uma, entre as duas alternativas apresentadas. As outras duas questões consistiam em selecionar, em tabelas de dupla entrada, os tipos de bibliotecas com as modalidades de frequência.

Na terceira dimensão, III- SOBRE A BIBLIOTECA ESCOLAR, as questões centraram-se na Biblioteca Escolar (BE). Neste grupo, as questões 1,2,3,4,5,6,7 e 9 eram fechadas, mas de diferente formato quanto ao número de opções. A questão 8 pretendia a ordenação, até um máximo de 5, das opções apresentadas. A questão 8.1 permitia esclarecimentos adicionais à questão anterior. A questão 10 continha uma pergunta aberta, que pretendia saber a que tipo de estratégias concretas as bibliotecas poderiam recorrer para promover uma ligação mais efetiva à sala de aula e à mudança das práticas dos docentes.

A quarta dimensão, IV- SOBRE O MODELO DE AVALIAÇÃO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES, (RBE, 2008), incidiu particularmente sobre os Fatores Críticos de Sucesso

preconizados por indicadores do domínio: A- Apoio ao Desenvolvimento Curricular, Subdomínio: A.1 Articulação curricular da BE com as estruturas pedagógicas e os docentes, do Modelo de avaliação (RBE, 2008). Estes fatores foram transformados num conjunto de afirmações, entre 10 a 20 (Foddy, 2002), acompanhados por uma escala de classificação numérica, associada a uma do tipo verbal, (como por exemplo 1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Não discordo nem concordo, 4- Concordo, 5- Concordo totalmente). Este tipo de procedimento é conhecido por escala de Likert (Foddy, 1996).

Procedeu-se também a uma caracterização da biblioteca escolar utilizando-se a análise dos seus documentos com incidência para a estatística de utilização da Biblioteca Escolar e sempre que se considerou necessário triangularam-se e confrontaram-se os dados.

3. Principais resultados

Para responder aos objetivos do estudo, foi construído um questionário que articulava esses objetivos com as seguintes dimensões: I- Referências pessoais, II- Sobre Bibliotecas, III- Sobre a Biblioteca Escolar e IV- O Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares.

Na dimensão I- Referências pessoais, a característica que parece mais influenciar a utilização da Biblioteca Escolar pelos docentes e, conseqüentemente, pelos alunos em situação de aula, é o grupo de recrutamento, já que determina as disciplinas lecionadas. Assim, são os docentes dos grupos de recrutamento 300 (Português), 400 (História), 410 (Filosofia) e 290 (Educação Moral e Religiosa Católica) que mais utilizam a Biblioteca Escolar, o que vai ao encontro do que tradicionalmente está identificado na literatura (Canário & Oliveira, 1992 e Mardis & Hoffman, 2007). Os professores dos grupos de recrutamento de Economia e Contabilidade, Informática e Educação Física são os que utilizam menos a BE, logo seguido dos de Matemática, Ciências Físico - Químicas e Artes Visuais.

Na dimensão II - Sobre Bibliotecas, os docentes, de uma forma geral, possuem um conceito de Biblioteca na linha do que se pretende para ela, isto é, uma conceção virada para a disponibilização de informação, mas também um local de produção, formação e dinamização cultural. Constata-se, também, a partir das suas respostas, que estes docentes, durante o seu percurso escolar, foram grandes frequentadores de bibliotecas

e que essa característica, apesar de sofrer um decréscimo, permanece atualmente. Pode-se mesmo dizer que os docentes frequentadores de Bibliotecas, durante o seu percurso escolar, terão mais tendência em utilizar a BE nas suas práticas e a envolver os seus alunos.

Na dimensão III- Sobre a Biblioteca Escolar, parece existir concordância quanto ao modo de apresentar os documentos que dizem respeito à Biblioteca Escolar; se são divulgados em reuniões ou grupos de trabalho, pela professora bibliotecária, existe um reconhecimento mais expressivo dos mesmos, do que simplesmente se forem divulgados e disponibilizados na página *Web* ou na Biblioteca Escolar. Associando este dado a um maior conhecimento dos documentos pelos membros da equipa, que são convidados a participar na sua própria elaboração, leva a concluir da necessidade de, futuramente, se envolver cada vez mais outros docentes também na elaboração destes documentos, fazendo convites para integrar a equipa de trabalho, solicitando opiniões e sugestões e utilizando as suas propostas.

Especificamente sobre a construção do Plano de Atividades da BE, que integra o Plano Anual de Atividades da Escola, que se constitui como um dos mais importantes documentos que operacionalizam o Projeto Educativo, cada vez mais é necessário articular as suas atividades com a Direção, os Departamentos, os Conselhos de Turma e os responsáveis de Projetos e Clubes,... no sentido de se concretizar e deixar transparecer um verdadeiro trabalho colaborativo. Para toda esta articulação ser coerente, é necessário que o Projeto Educativo contemple, reconheça e valorize, de forma explícita, as potencialidades da utilização da Biblioteca Escolar e a sua contribuição para o sucesso educativo dos alunos.

Na procura da relação necessária a estabelecer entre os Docentes e a Biblioteca Escolar, tornou-se importante caracterizar a relação existente no que diz respeito ao aspeto da sua utilização. Confrontando os diferentes dados recolhidos, considera-se que os docentes parecem possuir uma ideia generalizada de que utilizam e frequentam a biblioteca escolar mais intensamente do que na realidade acontece. Esta constatação vai ao encontro do que (Alves, 2000) aponta no seu estudo, isto é, os docentes apesar de reconhecerem as potencialidades da Biblioteca Escolar não a utilizam de acordo com a importância que lhe atribuem.

Os docentes, quando questionados sobre o que vão fazer e como utilizam a Biblioteca Escolar, elegem a requisição e a consulta de documentos. Quando se deslocam com as turmas, apontam principalmente as opções que implicam a utilização das TIC e a

participação com a turma em atividades de dinamização do Plano Anual da BE, que se encontra integrado no Plano Anual da Escola.

Pretendendo-se aferir a que tipo de estratégias concretas as bibliotecas poderiam recorrer para promover uma ligação mais efetiva à sala de aula e à mudança das práticas, questionaram-se os docentes muito abertamente. Assim, sobre as sugestões / exemplos de formas e modalidades de trabalho que a BE poderia realizar em articulação com o trabalho dos docentes, quem responde, reporta-se essencialmente ao que já é habitual fazer: proceder a aquisições, apoio à pesquisa, disponibilização de materiais, dinamização da BE através da realização de sessões de leitura e de dramatizações, clube de leitura, concursos vários, *workshops*, palestras, debates, contacto com personalidades...

Confrontando-se a forma como se vem utilizando a Biblioteca Escolar com o desconhecimento da maioria dos docentes sobre os documentos específicos e orientadores das mesmas, como os referidos “Lançar a rede” e Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares, percebe-se que os professores não utilizam plenamente a Biblioteca Escolar nos atuais pressupostos dos vários documentos orientadores nacionais e internacionais, e no contexto de uma sociedade de informação e do conhecimento. Esta constatação remete para a necessidade de se repensar a formação nesta área, a qual, seja qual for a sua modalidade, deve ser dirigida não só aos professores bibliotecários mas também a todos os docentes, independentemente do seu grupo de recrutamento. Tal oferta formativa deve ter preocupações em incluir módulos que privilegiem estratégias que permitam depois aos docentes fazer a apropriação da BE numa integração natural com as suas práticas e privilegiar as potencialidades da *Web*. Entretanto, cabe ao professor bibliotecário ser o agente impulsionador desta mudança, divulgando e organizando atividades que possam servir como exemplo na escola, ou chamando a ele próprio a responsabilidade de organizar sessões de (in)formação de utilizadores para professores que passe, para além da divulgação da coleção/organização da BE, por impulsionar a discussão e reflexão conjuntas de formas/modalidades de utilização da Biblioteca Escolar, e por implementar e ensaiar estratégias que envolvam os professores. No entanto, mesmo existindo professores bibliotecários que possuam as competências e requisitos exigidos, terão sempre que ter na escola o apoio da Direção e, principalmente, dos docentes, pois são estes últimos que determinam a utilização da Biblioteca Escolar durante os períodos de aula, já que atualmente os horários dos alunos são elaborados de modo a evitar períodos sem aulas,

e também porque, quando falta algum professor, devido às aulas de substituição, os alunos estão ocupados.

Uma elevada recetividade a integrar a Equipa BE demonstrada pelos docentes, neste estudo, poderá ser indicativo duma tomada de consciência das potencialidades da Biblioteca Escolar. Porém, seria necessário aprofundar este aspeto em estudos posteriores.

Em relação às publicações da Biblioteca Escolar (jornal, boletim, blogue, página Web), concluiu-se que o facto de ser ou não gratuito não influencia a sua consulta. Todavia, o suporte em que a informação é disponibilizada, já poderá ser condicionador, com vantagens para o suporte em papel.

Na dimensão IV, sobre o Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares, existe um quadro favorável à sua aplicação nesta Escola. Especificamente sobre cada indicador/afirmação apresentada, prevalece uma opinião de concordância que o teste de Friedman permitiu hierarquizar, elegendo a divulgação dos materiais produzidos pela BE através dos seus meios de difusão, e logo a seguir a necessidade da Biblioteca Escolar se inteirar dos diferentes currículos e programas de estudo de todos os departamentos / grupos e aceitar a sua integração nas planificações.

Paralelamente ao objetivo de se averiguar da concordância da aplicação do Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares para os indicadores propostos, pretendia-se simultaneamente preparar terreno para a sua implementação na escola, o qual se considera concretizado, já que ao aplicar o questionário sobre o qual se baseou este estudo a todos os professores da escola, também se chamou a atenção para a necessidade de uma articulação mais efetiva ou, pelo menos, para uma temática a refletir e a considerar futuramente.

4. Conclusões

Ao longo deste estudo, nomeadamente na parte da fundamentação teórica, constatou-se uma crescente consciencialização da importância das Bibliotecas Escolares, que está relacionada com a forma, também crescente, como tem vindo a ser tratada institucionalmente. Apesar deste ter sido um processo lento, o lançamento do programa da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), em 1996, foi, sem dúvida, o fator decisivo desta mudança, já que pretendia, e pretende ainda, integrar e criar condições para a existência e manutenção sustentada das Bibliotecas Escolares. Em 2008, o aparecimento do Modelo de Avaliação para as Bibliotecas Escolares, e a forma como tem vindo a decorrer a sua implementação - testagem, numa primeira fase em algumas escolas, reformulação de acordo com as experiências no terreno, a divulgação do modelo às direções das escolas, através das Direções Regionais, e a preocupação em formar os principais intervenientes (os responsáveis pela Biblioteca na escola) sobre o mesmo - foi sem dúvida indicativo de que as Bibliotecas nas escolas estão a conquistar o seu lugar e a ganhar uma visibilidade necessária ao desenvolvimento do seu trabalho. Entenda-se que, quando se fala de Biblioteca Escolar, neste trabalho, o conceito implícito diz respeito à disponibilização dos seus recursos físicos e humanos e ao desenvolvimento de um plano que articule e apoie os intervenientes, de acordo com o que está preconizado no modelo referido (A- Apoio ao Desenvolvimento Curricular, B- Leitura e Literacia, C- Projetos, Parcerias e Atividades Livres e de Abertura à Comunidade e D- Gestão da Biblioteca Escolar). Para culminar todo este processo, refira-se a legislação de Julho de 2009, que regulamenta a figura do professor bibliotecário e que parece vir criar condições e permitir um trabalho mais consistente da Biblioteca na escola. De referir, porém, as alterações legislativas introduzidas posteriormente pelas Portaria n.º 558/2010, de 22 de Julho, e Portaria n.º 76/2011, de 15 de Fevereiro, que podem conduzir a limitações no exercício da função de professor-bibliotecário.

Este estudo nunca teve a pretensão de uma generalização dos resultados, por se centrar no levantamento e estudo de uma situação particular numa Escola Secundária com 3.º ciclo. No entanto, pode constituir-se como um reservatório de pistas desencadeadoras de um processo de reflexão sobre o impacto que as bibliotecas exercem nas escolas, através dos docentes, nas aprendizagens e no sucesso dos alunos, como apontam as mais recentes tendências e estudos no âmbito das bibliotecas já mencionados anteriormente.

Como a Biblioteca Escolar onde se desenvolveu este estudo integrou a RBE em 2000, partiu-se do pressuposto de que a mesma tinha as condições mínimas necessárias para poder ser utilizada pelos professores no desenvolvimento do seu trabalho e, a partir daí, perceber a teia de relações que afinal se estabelecem. Assim, no âmbito da problemática deste estudo pretendeu-se, essencialmente, perceber qual a relação dos Docentes com a Biblioteca Escolar, nomeadamente na sua integração com o desenvolvimento do currículo e a aceitação dos Docentes relativamente aos indicadores do Modelo de Avaliação, no que diz respeito à articulação curricular da BE com as estruturas pedagógicas e os docentes.

As recomendações deste estudo vão no sentido de que, neste processo de Avaliação das Bibliotecas Escolares, deve ficar claro as reais condições que as Bibliotecas Escolares efetivamente possuem para o desenvolvimento do seu trabalho. Refira-se como exemplos: o apoio da Direção Executiva, evidenciado na atribuição de um orçamento, na existência de um Projeto Educativo que valorize a sua Biblioteca, na criação de condições para a participação dos professores bibliotecários nas diferentes estruturas, equipas e projetos, na constituição de uma equipa consistente e mais permanente e, a partir de agora, também na transparência do processo de designação e candidatura do professor bibliotecário.

Este trabalho debruçou-se sobre as bibliotecas escolares, em particular sobre uma Biblioteca Escolar de uma Escola Secundária com 3.º Ciclo, e na relação que os docentes estabelecem com ela. Esta é uma relação necessária, essencialmente, como forma de se utilizar um serviço que existe na escola e que é necessário rentabilizar, de modo a apoiar-se o desenvolvimento curricular, como uma possibilidade de se diversificar práticas num contexto cada vez mais direcionado para uma auto construção do conhecimento, a partir da informação disponível nos mais diversificados suportes, como para a necessidade de se criar na escola um polo dinamizador de uma cultura de leitura e da compreensão leitora, já que esta é essencial para a consolidação das aprendizagens nestes níveis de escolaridade e a base do sucesso educativo, como estratégia para a promoção do trabalho colaborativo na escola, como resposta para os níveis de exigência preconizados nos modelos de avaliação, em particular do Modelo de autoavaliação de Bibliotecas Escolares para os seus domínios, como resposta às necessidades dos alunos, principalmente dos mais carenciados, como propostas de ocupação dos tempos livres e de lazer...

Este estudo nunca estará verdadeiramente concluído, pois cada escola é um caso e mesmo dentro de cada escola, todos os anos, os contextos são diferentes pelas mudanças que os diferentes intervenientes e o tempo imprimem.

Referências bibliográficas

Alves, M. (2000). *Intervenção da Biblioteca Escolar no Processo de Ensino - Aprendizagem: Estudo de Caso*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.

Canário, R. & Oliveira, F. (1992). *Centro de Recursos Educativos da E.P. Marquesa de Alorna: frequência e modalidades de utilização pelos professores*. Lisboa: CRE da EPMA.

Canário, R. (1998). *Desenvolvimento de bibliotecas escolares e formação contínua de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

DGIDC/RBE (2008). *O Modelo de Auto-Avaliação das Bibliotecas Escolares: problemáticas e conceitos implicados*. Recuperado em 20 de dezembro, 2009:

<http://forumbibliotecas.rbe.min-edu.pt/course/view.php?id=47>

Foddy, W. (1996). *Como perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta.

Hannesdóttir, S. K. (1995). *Bibliotecários Escolares: Linhas Orientadoras para Requisitos de Competência*. Recuperado em 14 de novembro, 2008:

<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=Competencias.pdf>

Mardis, M. & Hoffman, E. (2007). *Collection and Collaboration: Science in Michigan Middle School Media Centers*. Recuperado em 22 de maio, 2009:

http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume10/mardis_collectionandcollaboration.cfm

Silva, L. M. (2002). *Bibliotecas Escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

Silva, M. & Filipe, M. J. (2008). *Aprender com a Biblioteca. Newsletter n.º 4*. Recuperado em 29 de julho, 2009: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/408.html>

Veiga, I. (coord.) Barroso, C., Calixto, J. A., Calçada, T. & Gaspar, T. (1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Recuperado em 10 de setembro, 2008: http://www.rbe.minedu.pt/np4/?newsId=74&fileName=lan_ar_a_rede.pdf

Vitorino, M. J. (2001). *Biblioteca escolar, com ou sem bibliotecário?* Recuperado em 04 de abril, 2008: <http://www.apbad.pt/psembibliotecario.htm>

 **u évora**
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Eugenio de Almeida
FUNDACÃO
EUGÉNIO
D'ALMEIDA

 **ciep|ue**

Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora
CIDEHUS