

Ficha Técnica

Título *Formar professores, investigar práticas*
Actas do IV Encontro do CIED

Edição Otília Costa e Sousa, Carlos Cardoso, Mariana Dias

Execução gráfica Gabcom

Lisboa
Escola Superior de Educação, Julho de 2011

ISBN 978-989-95733-2-1



Índice

Prefácio	4
----------------	---

Formação de Professores, Supervisão e Currículo

Vasconcelos, Teresa, Cristina Loureiro, Joana de Castro, Otília de Sousa, Mercês Ramos, Nuno Melo, Maria João Hortas, Nuno Ferreira, João Menau, Carla Rocha, Paulo Rodrigues, Sandra Rosado Fernandes & Purificação Mil-Homens - A prática pedagógica como projecto transdisciplinar na formação inicial: projecto interdisciplinar/metodologias integradas	6
---	---

Almeida, Tiago & Ana Cristina Silva - O impacto de programas de intervenção em escrita com crianças de idade pré-escolar	15
---	----

Balula, João Paulo Rodrigues - Estratégias de leitura funcional: uma proposta de abordagem didáctica	22
---	----

Cruz, Fátima - Dos usos espontâneos da língua ao ensino do discurso oral formal	27
--	----

Guimarães, Fernando & Bento Cavadas - A botânica escolar em Portugal no século xx: relações, tensões e contribuições entre o conhecimento científico, conhecimento escolar e manuais escolares do ensino básico	33
--	----

História da Educação, Políticas Educacionais e Organização Escolar

Dias, Mariana - As novas formas de governação da educação e o contexto de trabalho dos professores	41
---	----

Fuertes, Marina - Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância	48
---	----

Gama, Ana - Que autonomia para as escolas?	56
---	----

Mogarro, Maria João - As escolas normais de Lisboa e os seus primeiros estudantes: a formação de professores na segunda metade do século xix em Portugal	60
---	----

Pires, Carlos - Actividades de enriquecimento curricular (AEC): o programa de generalização enquanto instrumento de regulação das políticas e dos actores	65
--	----

Tomás, Catarina - A escola como um espaço de participação cidadã: orçamento participativo com crianças e jovens de Sevilha	74
---	----

Desenvolvimento, Diversidade e Inclusão

Dias, Alfredo & Maria João Hortas - Contextos de diversidade: novos desafios e oportunidades para a formação de professores do 1º CEB	80
--	----

Laborinho, M^a Inês & João Rosa - Impacto da surdez adquirida no adulto jovem - quando se fala de inclusão também se fala de adultos?	89
--	----

Marcelino, Maria Paula R.V.R. & Armindo Rodrigues - Inclusão e currículo - as práticas curriculares dos professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, decorrentes da inclusão de alunos com N.E.E.	96
---	----

Martins, Maria José D. - Educar para a cidadania no século XXI: Porquê; O quê? Como?	101
---	-----

Martins, Célia & Nuno Ferreira - Ir e voltar: a interculturalidade no ensino da História e da Geografia	106
Milhano, Sandrina Diniz Fernandes - Ensino e aprendizagem da música com as TIC - da inovação tecnológica aos novos modos de integração da interacção pedagógica	112
Valente, Sandra - Tutoria intercultural num clube de português	116

Prefácio

A realização do IV encontro de Investigação e Formação insere-se no plano de actividades do CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. A actividade do CIED congrega a investigação realizada na Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Lisboa. O encontro, realizado regularmente, pretende ser um fórum de discussão que permita perspectivar a actividade da ESE e do CIED dentro de um panorama mais vasto da investigação nacional e internacional.

O IV encontro tinha como tema Formar professores / Investigar Práticas. A actualidade do tema é inegável: nunca tanto se investigou em educação, mas os resultados estão longe de serem satisfatórios. Enquanto em Engenharia, Biologia, Matemática o conhecimento gerado pela investigação tem efeitos cumulativos e as práticas sustentadas em investigação apresentam resultados melhores do que práticas tradicionais, em Educação nem sempre tal é verdade. Observa-se, muito frequentemente, que o trabalho de investigação em Educação não chega aos professores e, quando chega, por vezes, é apropriado no discurso, mas não enforma a acção. Regista-se, assim, uma dissociação entre investigação e práticas e entre discurso e práticas dos professores.

Há três décadas a formar professores a ESE tem responsabilidades na qualidade do ensino que se ministra nas nossas escolas. Constata-se, com uma certa perplexidade, que a formação é, com frequência, apagada pela tradição e pelo modo de fazer das escolas. A aproximação da realidade através da sala de aula dá-nos a dimensão da distância entre saberes produzidos pela investigação e princípios que dão forma ao trabalho dos professores e às suas concepções sobre o que é aprender e ensinar.

Investigar as práticas em múltiplas dimensões, mas não perdendo de vista as aprendizagens dos alunos, permite colocar a questão de como se processa o desenvolvimento profissional dos professores e como se articula este com o desenvolvimento da eficácia de ensino, contribuindo para melhores aprendizagens dos alunos.

Analisar e discutir as aprendizagens dos alunos como processo é centrar a atenção no processo e, simultaneamente, no produto da acção do professor. Favorecer o desenvolvimento profissional dos professores é crucial no desenvolvimento das escolas e na melhoria dos resultados académicos. Para corresponder aos desafios de uma sociedade cada vez mais exigente em termos de competências a desenvolver nos sujeitos, torna-se necessário encarar o desenvolvimento profissional como desenvolvimento de aprendizagens que permita aos professores aprender mais sobre aprendizagem, desenvolvimento de competências, ensino, conteúdos das suas áreas disciplinares. Concomitantemente, deverá proporcionar o desenvolvimento de capacidades analíticas e de pensamento crítico que, a cada momento, permitam ao professor equacionar a sua acção e os resultados das aprendizagens dos seus alunos. Criar em cada escola um sistema de aprendizagem profissional supõe a identificação de necessidades de aprendizagem num quadro de expectativas positivas, a criação de dispositivos de ensino eficazes e a avaliação do seu impacto nas aprendizagens.

Este volume está organizado de acordo com as principais linhas temáticas do encontro: (i) Formação de professores, supervisão e currículo, (ii) História da educação, políticas educacionais e organização escolar (iii) Educação, diversidade e inclusão.

Otília C. Sousa
Carlos Cardoso
Mariana Dias

Formação de Professores, Supervisão e Currículo

A prática pedagógica como projecto transdisciplinar na formação inicial: projecto interdisciplinar/metodologias integradas

Teresa Vasconcelos, Cristina Loureiro, Joana de Castro, Otilia de Sousa, Mercês Ramos, Nuno Melo, Maria João Hortas, Nuno Ferreira, João Menau, Carla Rocha, Paulo Rodrigues, Sandra Rosado Fernandes, Purificação Mil-Homens

(Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa)

*O trabalho interdisciplinar, tão discutido nestes dias, não reside em confrontar as disciplinas já existentes (nenhuma delas, de facto, estando na disposição de deixar de existir). Para fazer algo **interdisciplinarmente** não é suficiente escolher um assunto ou um “tema” e juntar à sua volta duas ou três ciências. A interdisciplinaridade consiste em criar um novo objecto que não pertence a ninguém*
(Roland Barthes, 1984, Jeunes Chercheurs)

Resumo

Depois de descrever e fundamentar a concepção do PIMI (Projecto Interdisciplinar/Metodologias integradas), apresenta-se um conjunto de intervenções elaboradas em equipas de 2 a 3 professores da ESELx referentes a projectos realizados nos jardins de infância cooperantes da prática pedagógica ao longo do ano lectivo de 2008/09. Com estas breves apresentações pretende-se cruzar a visão inter/multidisciplinar inerente ao trabalho de projecto com crianças (Katz e Chard, 2009) com os saberes e reflexões específicos das diferentes metodologias relativas às áreas de conteúdo tal como estão expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997/2002). Apresentam-se reflexões a duas ou três mãos sobre projectos específicos que conduzem a uma visão crítica sobre como se constrói a transversalidade e a especificidade no currículo, isto é, como se constrói o conhecimento (Roldão, 2004). Finalmente, apontam-se alguns dados avaliativos do processo e tecem-se desafios finais e implicações para a supervisão da prática profissional do 2º ciclo de formação (Bolonha), à luz do Decreto-Lei nº 47 /2007 de 22 de Fevereiro. O Projecto Interdisciplinar/Metodologias Integradas (PIMI) dos cursos de Formação Inicial de Educadores de Infância da ESELx, na sua concepção original, terminará no ano lectivo de 2009/2010.

Palavras-chave: educação pré-escolar, metodologias integradas, trabalho de projecto.

1. Introdução

O Projecto Interdisciplinar/Metodologias Integradas (PIMI) dos cursos de Formação Inicial de Educadores de Infância da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), na sua concepção original, termina no ano lectivo de 2009/2010. Um PIMI reformulado será desenvolvido no 2º ciclo de formação (Bolonha) no futuro mestrado em Educação de Infância.

No simpósio auto-organizado que apresentámos no 3º Encontro do CIED (24-26 de Novembro de 2005) e que intitulámos: “Pedagogia de Projecto como motor de inovação e de processos de participação democrática: perspectivas de alunos de formação inicial, de cooperantes e de formadores”, descrevíamos o seminário de *Projecto Interdisciplinar/Metodologias Integradas (PIMI)* na perspectiva de uma educadora cooperante (Maria Olívia Mendes), uma estudante a realizar a prática pedagógica (Catarina Mendonça), dois formadores de metodologias (Nuno Melo e Joana de Castro) e uma supervisora institucional (Teresa Vasconcelos) a partir de um projecto realizado na prática Pedagógica “O projecto da Lua”, objecto de posterior publicação (Vasconcelos et al., 2009). Apresentaremos hoje um conjunto de intervenções elaboradas em equipas de dois a três professores da ESELx referentes a projectos realizados nos jardins de infância cooperantes da prática pedagógica ao longo do ano lectivo de 2008/09 e

que serão objecto de publicação posterior (no prelo, DGIDC, 2011). Pretendemos cruzar a visão inter/multidisciplinar inerente ao trabalho de projecto com crianças (Katz & Chard, 2009) com os saberes e reflexões específicos das diferentes “metodologias” relativas às áreas de conteúdo tal como estão expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997/2002). Apresentamos, pois, “reflexões a duas ou três mãos” sobre projectos específicos que nos conduzem a uma visão crítica sobre como se constrói a transversalidade e a especificidade no currículo, isto é, “como se constrói o conhecimento” (Roldão, 2004). Tecer-se-ão desafios finais e implicações para a supervisão da prática profissional do 2º ciclo de formação (Bolonha), à luz do Decreto-Lei nº 47 /2007 de 22 de Fevereiro.

2. A Prática Pedagógica no Projecto de Formação Inicial

A prática pedagógica é uma dimensão fundamental no processo de formação de professores e educadores de infância, a sua componente “assumidamente profissionalizante” (Formosinho, 2001). No entanto tem sido denunciado o facto de ela aparecer como “componente marginal” relativamente aos seus actores e aos seus formadores (Campos, 2001). Assumindo a importância de uma formação “monitorizada pela prática” (Sim-Sim, 2001), reconhece-se a prática profissional como um “projecto” (Roldão, 2001) que prepara educadores como “agentes do desenvolvimento humano”, demonstrando, na acção quotidiana “dimensões técnicas, mas também artesanais, dimensões intelectuais e, também, dimensões artísticas” (Formosinho, 2001).

De facto, é no acto pedagógico que se faz a “convergência dos vários saberes disciplinares (sendo) a prática ‘o locus’ do “saber fazer em acção” (Perrenoud, 2000). Baseado no trabalho de Le Boterf, Perrenoud afirma a competência como “um saber mobilizar de maneira pertinente e no momento oportuno, numa situação de trabalho” (Perrenoud, 2001).

3. Seminário Interdisciplinar/Metodologias Integradas (PIMI): Dois anos de experiência

Em estreita articulação com a dinâmica da Prática Pedagógica do último ano da licenciatura em educação de infância, a Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) criou uma unidade disciplinar com carácter de seminário, que antecede e acompanha a prática pedagógica final dos alunos, intitulada *Projecto Interdisciplinar/Metodologias Integradas (PIMI)*. O objectivo desta unidade disciplinar é mobilizar alunos, educadores cooperantes, tutores (supervisores institucionais) e professores das diferentes áreas disciplinares para a utilização de uma metodologia de trabalho de projecto com as crianças. Subjacente a este objectivo, pretende-se contribuir para a formação dos formadores de diferentes especialidades tais como Língua, Matemática, Conhecimento do Mundo, Expressões, Desenvolvimento Pessoal e Social (conforme a formulação usada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, OCEPE, 1997) para o aprofundamento da respectiva “área de conteúdo” através de um projecto integrador a realizar com crianças, no contexto da prática pedagógica.

A coordenação da unidade disciplinar (que integra 8 a 10 professores) é assumida por um formador cuja especialidade “é ser generalista”, neste caso a coordenadora do presente trabalho, cujas funções serão descritas num dos pontos seguintes. Numa primeira fase, fez-se uma formação intensiva dos alunos na “abordagem de projecto” em educação de infância (Katz & Chard, 1997) e uma formação dos cooperantes para as tarefas de “supervisão” e, simultaneamente, para a utilização da “abordagem de projecto” no seu trabalho pedagógico (oficinas de formação).

Os objectivos subjacentes a este processo prendiam-se com a necessidade de re-pensar o estatuto epistemológico da prática pedagógica na formação inicial, integrando *de facto* esta componente no projecto de formação. Canário afirma que “é nos contextos de trabalho que se desenvolve o essencial da aprendizagem profissional” (Canário, 2001). Temo-nos orientado, ainda, para encetar reais parcerias com as instituições cooperantes de modo a integrar formadores “especialistas” na dinâmica globalizante da prática, procurando a construção de um saber sobre *boas práticas na condução da prática pedagógica*.

O Seminário do PIMI no contexto da Formação Inicial

Para que se entenda melhor a dinâmica do PIMI, será importante referir que este surge no 4º ano da licenciatura, na sequência de uma série de experiências anteriores dos estudantes e que passaremos a enunciar (de acordo com a Portaria 1023/2000, de 25 de Outubro – Planos de Estudo da ESELx).

No primeiro ano de formação, os estudantes frequentam uma unidade curricular intitulada *Fundamentos em Pedagogia* na qual se procura desde o início orientar os jovens para a sua futura função de educador de infância ou professor do 1º ciclo¹. Nesta unidade disciplinar os estudantes, entre outras actividades, estudam diferentes pedagogos a nível nacional e internacional e o seu papel na construção de dinâmicas educativas “novas”, contrapondo-se à escola tradicional no âmbito da educação de infância e do 1º ciclo. Num trabalho anterior (Vasconcelos, 2002) foi descrita a dinâmica criada nessa unidade disciplinar e alguns trabalhos têm vindo a ser publicados em revistas de divulgação com base nas pesquisas feitas pelos estudantes². Já no 1º ano os alunos fazem uma *Intervenção Educativa I*, uma unidade disciplinar com carácter de seminário englobando visitas de observação a agrupamentos de escolas ou outras instituições para a infância e 1º ciclo.

No 2º ano de formação, os estudantes frequentam uma unidade intitulada *Atendimento à 1ª Infância* com incidência no atendimento e educação das crianças do 0 aos 3 anos e a *Intervenção Educativa II* (4 semanas de estágio) é realizada em contexto de creche ou outras modalidades de atendimento à 1ª infância. Frequentam ainda uma unidade curricular intitulada *Organização e Desenvolvimento Curricular* que incide sobre as componentes organizativas, curriculares e interactivas das instituições para a educação pré-escolar (3-6 anos), bem como uma unidade curricular sobre *Desenvolvimento da Linguagem* e outra de *Gestão e Produção de Recursos Educativos*.

Logo no início do 3º ano, os estudantes realizam a sua *Intervenção Educativa III* (6 semanas de estágio) em instituições de educação pré-escolar (3-6 anos) pertencentes à rede pública, solidária e, em casos restritos, do ensino particular e cooperativo. No 2º semestre, já depois de realizado um primeiro estágio em contexto de jardim de infância, é que os alunos frequentam as unidades curriculares correspondentes às “metodologias de ensino”: Abordagens Científicas do Conhecimento do Mundo; Literatura para a Infância; Actividades e Materiais de Matemática no jardim de infância; Educação para o Ambiente; Oficina de Expressões (Música, Expressão Dramática, Expressão Plástica e Educação Física). Ainda no 2º semestre frequentam uma unidade disciplinar de *Administração e Gestão Educativa* e outra de *Currículo e Modelos Curriculares em Educação de Infância*. As unidades disciplinares relacionadas com a Psicologia e a Sociologia acompanham também os estudantes a partir do 1º ano, com maior ênfase nos 2º e 3º anos.

No 4º ano, antes de iniciarem o *Estágio Final* os estudantes frequentam, no 1º semestre, além do seminário do PIMI, uma unidade disciplinar de *Necessidades Educativas Especiais*, outra de *Introdução à Investigação em Educação* e podem frequentar opções suplementares de *Ética e Deontologia Profissional* ou de *Avaliação em Educação de Infância*.

É importante salientar que esta organização do currículo de formação é anterior ao Decreto-lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, o qual vem reduzir substancialmente a percentagem de tempo atribuída à *Prática de Ensino Supervisionada* e às disciplinas relacionadas com o exercício específico da docência na educação de infância.

Objectivos do Seminário de PIMI

No contexto anteriormente enunciado, quando se descreveu o PIMI e a sua incidência no projecto de formação da ESELx, enumeraram-se alguns objectivos de carácter geral:

- re-pensar o estatuto da Prática Pedagógica na Formação Inicial e construir saberes sobre experiência de práticas com sucesso;
- garantir uma real integração desta dimensão no projecto de formação;
- desenvolver parcerias com escolas cooperantes, tornando-as parte essencial do projecto de formação inicial e contínua da ESELx;

¹ No 1º ano algumas disciplinas são feitas em comum com os colegas que optaram por serem docentes do 1º ciclo: Psicologia, Intervenção Educativa I, Sociologia, Fundamentos em Pedagogia, etc.

² Rodrigues, A. C. Tavares, I. Morais e T. Vasconcelos (2004). Ana Isabel Pindela: Uma pedagoga à escuta do seu tempo. *Cadernos de Educação de Infância*, 70:9-13; Silva, E., I. Guerra, M. Álvaro, A. Dias, H. Pereira, M. Pereira e T. Vasconcelos (1995). Maria Montessori. *Cadernos de Educação de Infância*, 35:4-11; Lourenço, C., P. Fernandes, P. Freire, S. Maleita e T. Vasconcelos (1994). Maria Amália Borges de Medeiros. *Cadernos de Educação de Infância*, 32: 4-7; H. Ramos, I. Gonçalves, S. Lopes, A. Monteiro, P. Santos, C. Figueira, M. Fidalgo, M.J. Bicho, F. Cardoso, L. Ferreira e T. Vasconcelos (1991). Irene Lisboa. *Cadernos de Educação de Infância*, 19:17-17.

- re-pensar os papéis dos estudantes, orientadores cooperantes (educadores no terreno), supervisores institucionais e formadores da ESE (professores de *metodologias*).

Os objectivos específicos prendem-se com a profissionalização específica dos estudantes para o exercício em educação de infância. Os objectivos do “programa” do seminário referem:

- “contribuir para a aquisição de bases para a elaboração de projectos integrados na instituição educativa”; - “estruturar, numa dinâmica interactiva, o processo prático do desenvolvimento da identidade profissional, pela vivência partilhada e reflectida de projectos curriculares contextualizados e fundamentados na instituição onde se realiza a prática profissional”; - “promover o domínio de competências relativas à concepção, organização, gestão e avaliação do contexto educativo e de elaboração de propostas curriculares significativas para o grupo de crianças”; - “contribuir para o aprofundamento e desenvolvimento de processos pedagógicos e metodologias activas e diferenciadas, nomeadamente introduzindo a “*abordagem de projecto*”, como meio privilegiado de dinamizar áreas de conteúdo numa perspectiva globalizante”; - “promover atitudes éticas e científicas no decurso da intervenção educativa do estudante” (in: *Programas 2006/07*);

Como princípios metodológicos de funcionamento é ainda importante salientar:

- a co-construção das actividades do seminário de acordo com as dinâmicas emergentes na *prática pedagógica* dos diferentes jardins de infância;

- a existência de uma coordenação que procura, de forma dialógica (Freire, 1975), que todos pudessem expressar os seus pontos de vista, incluindo, nalguns casos, os educadores cooperantes, mesmo que nem sempre pudessem participar nas sessões devido a impedimentos relacionados com o seu trabalho nos jardins de infância.

Dinâmica do Seminário de PIMI

A metáfora da **Construção** ajuda a entender o papel do Seminário na **sustentação** da prática pedagógica e, em consequência, em todo o currículo de formação. Considera-se que as **fundações** da construção se prendem com a imersão de alunos, cooperantes e formadores numa aprendizagem sobre a “*abordagem de projecto*” (Katz & Chard, 1997; Vasconcelos, 1998) em sala de actividades, com crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Este seminário intensivo, parte integrante do PIMI, realiza-se exactamente na semana anterior ao início do estágio final, e prevê a participação dos estudantes, tutores institucionais, cooperantes (sempre que possível) e professores das diferentes metodologias (sempre que possível ou, pelo menos na sessão final de apresentação do trabalho desenvolvido ao longo da semana). Os estudantes visionam filmes (*The Rearview Mirror*, Katz & Helm, 2006) lêem e discutem relatos de projectos (Edwards, Gandini & Forman, 1999; Barbosa & Horn, 2008); faz-se uma oficina prática em que os alunos passam pelo processo de elaborarem projectos enquanto adultos, em pequeno grupo (Katz & Chard, 1997), apresentando-os e discutindo-os em grande grupo. Um princípio de supervisão fundamental é de colocar *andaimes*, isto é, **andaimar** (Wood, Bruner & Ross, 1976; Vasconcelos, 1999) enquadrando, apoiando e fornecendo suporte progressivo, numa orientação baseada nos problemas encontrados no processo. Continuando a explorar a metáfora da **construção**, podemos dizer que consistência interna de todo este trabalho é mantida pelo **fió de prumo**: o fio de prumo serve para orientar a construção, garantindo a filosofia e os princípios subjacentes ao trabalho de projecto. A coordenadora do seminário assume a função de manter este *fió de prumo*, trabalho que é descrito no ponto seguinte.

Após o 1º mês ou mês e meio de permanência no estágio, a partir da caracterização da realidade educativa e do contexto de prática, os estudantes apresentam pré-projectos, organizados por centros de estágio, segundo um guião previamente distribuído. Esta será uma primeira etapa da construção: os pré-projectos são apresentados em poster, numa sessão com a presença dos professores da ESE e dos educadores cooperantes. Os vários grupos pedem clarificações, dão sugestões e analisam criticamente as propostas das equipas de estágio. A partir daí os projectos continuam a ser desenvolvidos com as crianças nos contextos respectivos. Os professores de “*metodologias*”, em articulação com os supervisores institucionais, quais **mestres de obras**, visitam os centros de estágio de acordo com a dinâmica e conteúdo dos diferentes projectos, trazendo a sua *expertise* no sentido de proporcionar recursos e de tornar os projectos mais rigorosos. A participação guiada (Rogoff, 1990) e negociada é fundamental para este processo de apoio e de ajuda na potenciação dos projectos. No final da prática

pedagógica, o projecto, na sua concretização final, é apresentado ao grande grupo (normalmente em *power point*) e sujeito a uma “arguição” por parte de professores da ESE, educadores cooperantes e colegas. Posteriormente cada grupo de estágio apresenta um relatório de disciplina apresentando e avaliando o/s projecto/s desenvolvido/s com o grupo de crianças. Como tive oportunidade de dizer noutra contexto (Vasconcelos, 2008: 10):

Esta metodologia de trabalho toma o professor como cidadão, motor do seu próprio desenvolvimento, capaz de gerir um currículo adequado ao grupo de crianças de que é responsável, e integrador das questões e dos problemas do mundo mais amplo. Integra o professor numa equipe educativa, envolvendo professores de outros níveis educativos e favorecendo, assim, uma transição harmoniosa da criança entre ciclos. Essa metodologia de trabalho toma ainda a criança como cidadã, autora do seu desenvolvimento, agente de pesquisa, sujeito e criadora da sua própria existência, capaz de uma vivência solidária e responsável com os outros.

Intervenientes e diferentes papéis

A coordenação da unidade disciplinar (que integra 8 a 10 professores) é assumida por um formador cuja especialidade “é ser generalista”, neste caso a coordenadora do presente trabalho. A coordenadora negocia as intervenções dos formadores especialistas no âmbito das respectivas *metodologias*, garantindo o processo de aprofundamento das várias disciplinas e procurando indicadores de “coerência curricular” (o *fiu de prumo*). Com claras responsabilidades atribuídas, a responsável pela coordenação do seminário, conhecedora da realidade curricular da educação pré-escolar bem como da metodologia de trabalho de projecto com crianças deste nível educativo, garante a gestão do processo e a fidelidade à metodologia específica.

Os papéis dos diferentes intervenientes são re-definidos de modo muito flexível em contraposição a um funcionamento tradicional, hierarquizado: fazem-se visitas de apoio no terreno, sessões individuais de aconselhamento e orientação, proporcionam-se recursos, ajuda-se a procurar materiais, indica-se bibliografia, mantém-se o contacto por correio electrónico. Conforme as dominantes científicas de um ou outro projecto, o formador *especialista* (ligado a uma “metodologia” específica) apoia de modo mais focalizado. O coordenador da disciplina apoia e coordena os formadores, em simultâneo com o seu trabalho de terreno, visitando centros da prática e garantindo que a dinâmica seja integrada. Nos *seminários gerais* que reúnem estudantes e formadores, procura-se que todos tenham espaço de intervenção e de comunicação no âmbito da sua especialidade. Como refere Habermas (citado em Mezirow, 1996, p. 170), o essencial na comunicação “é chegar a um acordo que culmina na intersubjectividade da compreensão recíproca, do conhecimento partilhado, da confiança mútua e do acordo de uns com os outros” (in Couceiro, 1998: 55)

Diríamos, em síntese, e voltando à metáfora da construção, que o coordenador é o **mestre de obras ou o engenheiro** (engenheira, no meu caso específico), que mantém o **fiu de prumo** em posição correcta de modo a:

- garantir a integridade da filosofia da abordagem de projecto (Katz & Chard, 1997);
- negociar os diferentes contributos dos especialistas em “metodologias” em cada projecto, e em cada local de estágio, de acordo com as respectivas especialidades;
- supervisionar a prática de forma a que, com o contributo do especialista em “metodologias”, cada projecto, liderado conjuntamente por estagiários e educadores cooperantes, consiga um aprofundamento disciplinar, com carácter de rigor científico que merece o trabalho em qualquer nível etário;
- em articulação com os especialistas em “metodologias” propor sugestões e novas abordagens às disciplinas de “metodologias” do currículo de formação inicial;
- procurar indicadores de coerência ou incoerência curricular (falar-se-á destes indicadores na secção que introduz os primeiros dados de avaliação).

De acordo com os tópicos dos projectos e decorrente da necessidade de aprofundamento de áreas disciplinares específicas (matemática, ciências, música, etc.), os estudantes interagem com os especialistas em “metodologias” e convidam-nos a observar o desenvolvimento dos projectos nas salas de actividades. Como foi dito atrás, os especialistas em “metodologias” trazem o seu saber específico às situações concretas. Os papéis dos diferentes participantes – estudantes, orientadores cooperantes, especialistas em “metodologias” – são re-definidos em contraste com a forma tradicional de funciona-

mento – disciplinas teóricas seguidas de implementação na prática -. Os formadores da ESELx, em claro processo de auto e hetero-formação apoiam os estudantes e educadores cooperantes, trabalhando todos na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1978) uns dos outros. Um “bom projecto”, tal como um “bom processo formativo” é aquele que cria dificuldades e conflitos cognitivos não apenas nas crianças mas, também, nos adultos.

Dados iniciais de avaliação

No 2º ano de desenvolvimento do PIMI (2006/07) fez-se uma avaliação narrativa envolvendo estudantes, orientadores (educadores) cooperantes, tutores e professores de metodologias. Esta avaliação narrativa era muito simples, tinha carácter voluntário e era anónima, identificando apenas se o respondente era professor, educador cooperante ou aluno. Responderam 11 estudantes (num universo de 25, cerca de 44%), 8 professores da ESELx (professores de metodologias) (num universo de 12, cerca de 66%) e 6 educadores cooperantes (num universo de 25, apenas 24%). O índice de respostas não foi muito alto, dado o facto de esta avaliação se ter processado quando o estágio já estava terminado e nem todos os cooperantes se sentiram à vontade no uso de e-mail.

O que se verificou demais interessante, foi o facto de, depois de se processarem os dados e de estes serem devolvidos aos docentes da ESELx, se ter feito um verdadeiro *focus group*, que durou uma tarde inteira, no qual se avaliou o PIMI e se perspectivou o ano seguinte de formação.

A avaliação narrativa era muito simples, apenas inquiria:

1. Descreva de forma sucinta os aspectos positivos do nosso trabalho no PIMI;
2. Descreva de forma sucinta os aspectos negativos do nosso trabalho no PIMI.

Passaremos em seguida a enumerar alguns resultados.

A. Ponto de vista dos estudantes:

a) Os estudantes consideraram como positivo:

- aprender a fazer trabalho de projecto em equipa;
- apoio no contexto de sala de actividades (foi dada grande ênfase a este ponto);
- disponibilidade dos professores de metodologias: proporcionaram recursos;
- articulação dos professores de metodologias entre si;
- o facto de diferentes disciplinas funcionarem em conjunto, procurando-se uma convergência entre diferentes saberes;
- os seminários proporcionaram apoio individual e colectivo; foi importante a oportunidade de discutir os projectos.

b) No entanto, consideraram como negativo:

- falta de consenso entre professores de metodologias;
- falta de presença dos educadores cooperantes nos seminários;
- demasiados alunos por professor.

São de salientar alguns pontos que, aparentemente contraditórios, fornecem informação importante: apesar de constatarem a existência de demasiados alunos por professor, os primeiros salientaram a disponibilidade dos últimos. No entanto, apesar de reconhecerem um esforço de articulação, consideram que ainda há falta de consenso entre os professores de metodologias. Este facto é indicativo de que os professores da ESE precisam de trabalhar muito mais entre si para se articularem e entenderem todos o que é trabalhar com crianças (ou com estudantes, ou entre si) na modalidade de projecto. Os estudantes salientam ainda a falta de participação regular dos orientadores cooperantes nos seminários, facto que vem a ser corroborado pelos próprios, com consequências negativas para a dinâmica. Os horários dos seminários deverão ser repensados em função das disponibilidades dos orientadores cooperantes e a instituição de formação deverá encarar esta questão como prioritária.

B. Ponto de vista dos educadores cooperantes:

a) Os orientadores cooperantes consideraram como positivo:

- a visita dos professores de metodologias às salas dos jardins de infância;
- a integração das diferentes metodologias através de trabalho de projecto;
- apoio individualizado aos estudantes;

- apoio através de recursos proporcionados.
- b) No entanto, consideraram como negativo:
 - falta de informação;
 - necessidade de uma melhor articulação com o projecto curricular de sala;
 - mais visitas dos professores de metodologias;
 - maior impacto na formação contínua (créditos);
 - os estudantes mostraram algum stress em incluírem *todas* as disciplinas;
 - desvalorização da “actividade” quotidiana; tudo em função do “projecto”.

Mais uma vez os pontos de vista dialécticos da avaliação são os mais interessantes, mas julgamos ser de sublinhar como os professores de “metodologias” foram vistos como um recurso importante nas instituições da prática, quando, em modalidades anteriores de estágio, eram vistos como professores de fora, “que não percebiam o que eram as dinâmicas do pré-escolar” e que queriam “aplicar à monodocência” as técnicas e processos adequadas a crianças mais velhas. No entanto, com grande argúcia os orientadores cooperantes constataam e alertam para algumas fragilidades deste trabalho (os formadores também têm consciência disso) que é o risco da visão monodisciplinar passar para o projecto, com todas as disciplinas “incluídas de modo forçado”, atropelando a filosofia do que é trabalho de projecto que é pôr o aprofundamento disciplinar ao serviço da pesquisa e da resolução de problemas.

Outro problema colocado pelos orientadores cooperantes foi o facto de a ênfase nos “projectos” que os estudantes tinham que desenvolver com as crianças os poder afastar daquilo que é essencial no quotidiano do jardim de infância: uma rotina “securizante”, actividades significativas e o jogo e a exploração livre como forma essencial de se viverem os anos pré-escolares.

Ponto de vista dos professores de metodologias:

- a) Os professores de metodologias, o grupo que, proporcionalmente, mais correspondeu à avaliação, considerou como positivo:
 - conhecimento de locais de prática e consciência da sua heterogeneidade;
 - aprender a fazer “trabalho de projecto” e tempo atribuído ao acompanhamento de projectos nos jardins de infância;
 - “cruzamento de saberes”; interdisciplinaridade;
 - cooperação entre professores de metodologias;
 - perspectivas diferenciadas de acordo com diferentes “sensibilidades disciplinares”;
 - apoio individualizado aos estudantes e disponibilização de recursos;
 - interacção entre “generalistas” e “especialistas”;
 - oportunidade de aprendizagem: “ajuda estarmos perto da realidade das salas de aula/ actividades para um melhor ajustamento das disciplinas de metodologia de que somos responsáveis”.

É de salientar que os professores sublinharam algo que pode ter aparecido nas anteriores formulações como problemático e que foi o facto de poderem ter perspectivas diferenciadas de acordo com as respectivas “sensibilidades disciplinares”, facto que corroboramos como muito positivo e que permite uma aprendizagem experiencial (Kolb 1989) e um processo emancipatório (Mezirow, 1996) a todos os participantes.

- b) Os professores de metodologias consideraram como negativo:
 - ainda é necessária uma clarificação de como “fazer trabalho de projecto” e da integração do trabalho de projecto no contexto geral da prática;
 - ainda existe fragmentação na nossa intervenção;
 - falta de articulação com os “generalistas” (nomeadamente os supervisores institucionais, os tutores);
 - fragilidades no trabalho de equipa;
 - necessária uma mais clara definição de papéis e tarefas;
 - dificuldade dos estudantes definirem e nomearem o apoio de que precisam;
 - falta de tempo (forte ênfase dada a esta questão);
 - necessidade de mais tempo para observação no terreno;

- necessidade de investirmos na componente de investigação do nosso trabalho;
- existem muitas diferenças entre educadores cooperantes;
- maior apoio à avaliação e à elaboração do relatório final.

Estes problemas analisados pelos professores de metodologias reforçam as avaliações anteriores e corroboram-nas: ainda há muito trabalho de acerto a fazer entre professores; existe falta de articulação com os supervisores institucionais e alguma resistência por parte deles em cederem terreno de influência aos colegas de metodologias. Também lutaram com o factor tempo que é, na realidade, uma grande limitação, dado esta componente do seu serviço docente ser “contabilizada” de modo desfavorável.

Como *problemas e dinâmicas emergentes* parece-nos ser de assinalar, do ponto de vista da coordenadora do seminário:

- alguma resistência por parte dos supervisores institucionais (tutores) que sentem o seu campo de acção invadido pelos professores de metodologias e diminuído pela progressiva autonomização dos educadores cooperantes na orientação dos estágios: são questões corporativas que deverão ser analisadas conjuntamente para impedir que se tornem bloqueadoras do processo;
- persistência de alguma fragmentação disciplinar, exactamente porque os formadores especialistas intervêm nos jardins de infância no seu âmbito de especialidade; no entanto é de assinalar o aprofundamento que eles trazem aos projectos vivenciados pelas crianças, trabalhando claramente na *zona de desenvolvimento próximo* dos estudantes, das crianças, dos educadores cooperantes e dos professores “generalistas”; o mesmo acontece com a mútua “provocação” e propostas de “negociação” entre especialistas e generalistas;
- necessidade de trabalhar em indicadores de avaliação mais aprofundada;
- necessidade de encontrar indicadores daquilo que significa a “excelência” de um projecto.

4. Considerações Finais

Acreditamos, com Perrenoud (2001), que “é no acto pedagógico que converge todo o saber disciplinar, sendo que a prática é o *locus* do saber fazer em acção”. Podemos afirmar que, apesar das limitações já enunciadas, este processo do PIMI contribui para tornar, de facto, a Prática Pedagógica como elemento central no processo formativo, mobilizando os diferentes saberes disciplinares.

Gostaríamos ainda de salientar que o PIMI usa a *articulação curricular* como proposta pedagógica e, também como metodologia de trabalho entre profissionais de diferentes níveis educativos (ESE; escolas cooperantes), utilizando a metodologia de trabalho de projecto como referencial comum, numa perspectiva relacional, tomando os professores como intelectuais do currículo. Num trabalho de 2004, Roldão pergunta: *Como se Constrói o Conhecimento?*, afirmando que se trata de uma questão epistemológica. E continua, afirmando que o conhecimento se constrói a partir de abordagens *holísticas*; que a *necessidade analítica* emerge à medida que o grau de questionamento e a capacidade de encontrar respostas vai crescendo; que as disciplinas se desenvolvem *através de processos analíticos especializados*; e, finalmente, que as novas disciplinas que vão emergindo não são mais do que *novas lentes de análise*. Ainda segundo Roldão (*ibidem.*), o olhar inicial que era *sincrético* é completado pelo novo olhar que é *holístico*.

Roldão (*ibidem.*) conclui que, numa perspectiva de *progressão curricular vertical*, em todos os níveis, e desde o início, se deve associar a *dimensão de análise* com a *dimensão de integração*, progredindo as articulações e modos de elaboração e expressão que se vão *sofisticando e complexificando*: a sofisticação máxima atinge-se na *investigação de ponta* que é feita em equipas *inter-multi-disciplinares* (Roldão 2004: 61-71).

Ousamos afirmar que, neste processo de auto-formação de professores do ensino superior em estreita articulação com a prática profissional supervisionada, estamos a criar uma real *comunidade de pesquisa educacional* (Cassidy et al., 2007) e a desenvolver um novo conhecimento sobre a prática, aquilo que Nicolescu (2000) afirma como *transdisciplinaridade*: um “novo saber” que transcende a “soma dos vários saberes” disciplinares.

Referências Bibliográficas

- Campos, B. P. (Org.) (2001). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora/ INAFOP.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In: Campos, B. P. *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora/INAFOP.
- Cassidy, C; Christie, D.; Coutts, N.; Dunn, J.; Sinclair, C.; Skinner, D. & Wilson, A. (2007). Building communities of educational enquiry. *Oxford Review of Education*, Vol 34, nº 2: 217-235.
- Couceiro, M. L. P. (1998). Auto-formação e transformação das práticas profissionais dos professores. *Revista de Educação (Faculdade de Ciências)*, Vol. VII, 2: 53-62.
- DEB/ME (1997/2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação (Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar).
- Formosinho, J. (2001). A Formação prática de professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: Campos, B. P. (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora/INAFOP.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Katz, L. & Chard, S. (1997/2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Kolb, (1984). *Experiential Learning Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, Vol 46, nº 3, Spring: 158-173.
- Niclescu, B. (2000). *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Lisboa: Hugin.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê Construir Competências desde a Escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra a desigualdade*. Porto: ASA.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Roldão, M. C. (2004). Transversalidade e especificidade no Currículo: Como se constrói o conhecimento? *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, Nº6, Janeiro: 61-72.
- Roldão, M. C. (2001). A formação como projecto: Do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In: Campos, B. P. (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora/INAFOP.
- Sim-Sim, I. (Org.) (2001). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora/INAFOP.
- Vasconcelos, T.; Rocha, C.; Loureiro, C.; Melo, N. ; Castro, J.; Menau, J.,; Sousa, O.; Ramos, M.; Mil-homens, M.P.; Ferreira, N.; Rodrigues, P. F.; Rosado Fernandes, S.; Alves, S. (2011, no prelo). *Trabalho de Projecto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: DGIDC
- Vasconcelos, T. (2007). Using the Project Approach in a Teacher Education Practicum. *Early Childhood Research and Practice*, Vol. 9, nº 2 (paper # 6).
- Vasconcelos T.; Melo, N.; Mendes, M. O. e Cardoso, C. (2009). Why There Are Different Moons?. *Children in Europe, Issue 16*. Número Temático: Exploring the world and beyond: Young children as scientists: pp. 12-13.
- Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de Projecto na Educação de Infância: Limites e possibilidades. In: 3º *Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo*. Porto: Areal Editores.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

O impacto de programas de intervenção em escrita com crianças de idade pré-escolar

Tiago Almeida

(Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
UIPCDE – Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação)

Ana Cristina Silva

(ISPA – Instituto Universitário
UIPCDE – Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação)

Resumo

O presente trabalho tem como objectivo analisar o impacto de programas de intervenção sobre a escrita na evolução das conceptualizações que crianças em idade pré-escolar têm sobre a escrita. Participaram 40 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos divididas em 4 grupos experimentais (n = 8) e um grupo de controlo (n = 8). Os grupos experimentais diferiam quanto ao tipo de palavras facilitadoras e quanto à instrução dada para as crianças reflectirem sobre a escrita. Verificou-se que todos os grupos experimentais evoluíram mais do que o grupo de controlo, dando suporte às evidências que este tipo de metodologia promove competências importantes para aprendizagem formal da linguagem escrita.

Palavras-chave: escritas inventadas; programas de intervenção em escrita; conceptualizações infantis.

1. Introdução

A apropriação por parte das crianças do princípio alfabético tem sido, desde a década de noventa, um dos principais problemas que a investigação em torno da Linguagem Escrita, tem procurado responder (Byrne 1998; Byrne & Fielding-Barnsley's 1991, 1993). A bibliografia tem evidenciado uma clara relação e interligação entre a consciência fonémica e o conhecimento das letras (Byrne & Fielding-Barnsley's 1991, 1993), fundamental para a compreensão infantil da natureza da notação alfabética (Byrne 1998).

Diversos estudos têm mostrado que, quando se trabalham, simultaneamente, as habilidades fonológicas e o ensino das letras correspondentes, existe um efeito directo no sucesso da aprendizagem da leitura. Desta forma, o impacto é superior do que quando só se trabalham as habilidades fonológicas isoladamente (Adams 1998; Adams, Foorman, Lundberg & Beeler 1998; Ball & Blachman 1991; Bryant & Bradley 1987; Byrne & Fielding-Barnsley's 1991; Tangel & Blachman 1992).

Contudo, embora os estudos no domínio da aquisição da Linguagem Escrita continuem a evidenciar resultados importantes para o avanço da compreensão da aquisição do princípio alfabético por parte das crianças, ainda prevalecem muitas dúvidas sobre como a consciência fonológica e o conhecimento das letras interagem entre si de modo a potenciar o desenvolvimento de concepções alfabéticas sobre o código escrito (Ferreiro 2002).

Uma das problemáticas que a investigação neste domínio tem procurado responder é como as crianças compreendem que as letras representam componentes sonoros das palavras (Alves-Martins 1996; Ferreiro 2002). Esta questão tem sido abordada através da análise de produções escritas de crianças de idade pré-escolar (escritas inventadas), nomeadamente através da análise da qualidade das palavras escritas (Alves-Martins 1996; Silva & Alves-Martins 2003).

A forma como as crianças em idade pré-escolar abordam a escrita constitui um indicador das habilidades fonológicas infantis, sendo, ao mesmo tempo, revelador da forma como as crianças concebem a natureza do código escrito e um importante preditor do sucesso infantil na aprendizagem da leitura e escrita (Alves Martins 1996; Mann 1993). Por outro lado, as actividades de escrita em crianças de idade pré-escolar funcionam como factor de desenvolvimento de formas mais explícitas de consciên-

cia fonémica (Adams 1998; Alves Martins & Silva 2006b; Silva & Alves Martins 2003; Treiman, Tincoff & Richmond-Welty 1997), na medida em que induzem práticas de reflexão metalinguística que têm consequências na apreensão dos segmentos orais das palavras. Neste sentido, as crianças parecem conseguir desenvolver mais facilmente procedimentos de análise alfabética em actividades de escrita, do que em actividades de leitura, já que a escrita “may prompt children to use more systematic methods of deriving the spelling from sounds” (Bowman & Treiman 2002: 31).

Esta concepção parte dos trabalhos pioneiros de Ferreiro (1988) que foram posteriormente adaptados para português europeu por Alves-Martins (1996) relativamente às concepções que as crianças possuem sobre a linguagem escrita.

Partindo da ideia de que as actividades de escrita inventada envolvem as crianças na análise da estrutura sonora das palavras e favorecem a apreensão do princípio alfabético, Alves Martins e Silva (2006a) levaram a cabo diversos estudos experimentais com a implementação de programas de intervenção destinados a fazer evoluir a qualidade das escritas inventadas em crianças de idade pré-escolar. Mais concretamente, as autoras realizaram três estudos (op. cit.) nos quais trabalharam com crianças que se encontravam em diferentes níveis de conhecimentos em relação à escrita, nomeadamente crianças cujas produções escritas ainda não apresentavam qualquer relação com a oralidade (escritas pré-silábicas), crianças cujas produções tinham subjacente uma correspondência termo a termo entre o número de letras e o número de sílabas, com letras escolhidas aleatoriamente (escritas silábicas sem fonetização) e crianças cujas escritas correspondiam igualmente à hipótese silábica, mas em que as letras seleccionadas eram foneticamente pertinentes (escritas silábicas com fonetização). A intervenção efectuada nas três experiências foi semelhante e assentou na seguinte metodologia: Após a escrita de algumas palavras, as crianças eram confrontadas com escritas de uma criança de um nível imediatamente superior ao seu (ex. crianças silábicas/ crianças silábicas com fonetização), tendo-lhes sido pedido que analisassem a palavra no oral e pensassem nas letras a utilizar, que pensassem nas duas formas de escrita, que escolhessem uma e que justificassem a sua escolha. Foi assim induzida uma reflexão metalinguística ao nível da fala, da escrita, e das respectivas relações. As principais actividades cognitivas envolvidas eram: antecipar o número e quais as letras a serem escritas, comparar a sua própria escrita com escritas de um nível superior; avaliar qual delas era melhor e justificar a sua forma de escrever.

Este procedimento conduziu a uma clara evolução da qualidade das escritas inventadas das crianças uma vez que muitas delas (nomeadamente para as crianças cujas escritas iniciais já apresentavam uma forma de correspondência com a oralidade), passaram a respeitar critérios alfabéticos nas suas produções escritas no momento do pós-teste. Estes estudos demonstram ainda, na mesma linha do que é defendido por outros autores (Ouzoulias 2001; Vernon 1998), uma conexão de natureza causal entre a evolução das escritas inventadas e a evolução de competências de análise fonémica, dado que se registaram igualmente progressos significativos nas habilidades de consciência fonémica das crianças.

As potencialidades evidenciadas por este tipo de intervenção para a evolução da qualidade das escritas inventadas, sugere a necessidade de se aprofundar o efeito de diversos tipos de variáveis de natureza linguística, relacionadas quer com as características das palavras usadas nos programas, quer com a natureza da instrução, (nomeadamente, no sentido de se poderem induzir procedimentos de antecipação e de reflexão mais centrados nos sons ou no nome das letras), de modo a clarificar quais as condições mais favoráveis para a evolução infantil até à compreensão do princípio alfabético (Alves Martins e Silva 2006a).

As actividades de escrita pré-convencional potenciam uma complexa interacção entre a capacidade infantil para segmentar as palavras nos seus constituintes orais e a capacidade para mobilizar as letras adequadas, as quais, por sua vez, irão servir de suporte concreto para análises mais precisas do oral, resultando assim num processo de desenvolvimento em espiral. A compreensão mais fina deste processo de desenvolvimento recíproco poderá talvez ser ampliada através da análise do papel do som e do nome das letras, quer ao nível dos processos de reflexão sobre o oral, quer ao nível das características facilitadoras das palavras a escrever.

É neste contexto e na sequência de programas de intervenção já anteriormente desenvolvidos sobre as escritas inventadas (Alves Martins & Silva 2006a), que nos propomos avaliar o impacto destas variáveis na evolução dos processos de fonetização das escritas de crianças em idade pré-escolar. Desta forma, formulámos a seguinte questão de investigação:

Será que a variação das características das palavras utilizadas nos programas de intervenção (palavras cujas sílabas iniciais coincidem com os nomes das letras iniciais de cada palavra vs palavras cujas sílabas iniciais se aproximam dos sons das letras iniciais de cada palavra)

e das instruções dadas nos programas de intervenção (instruções orientadas para que as crianças pensem no nome das letras vs. instruções orientadas para que as crianças pensem no som das letras) condicionam a evolução conceptual das crianças?

2. Metodologia

Neste estudo participaram 40 crianças de idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, de 4 salas de jardim-de-infância de Instituições Privadas, sediadas nos concelhos de Oeiras e Cascais. Os participantes foram divididos em cinco grupos equivalentes quanto ao nível intelectual, número de letras conhecidas, consciência fonológica e conceptualizações infantis sobre a escrita (pré-silábico) (Ferreiro 1988). Definiram-se 4 grupos experimentais, cada um com oito participantes (N=8), nos quais manipulámos o tipo de instrução e as características das palavras facilitadoras apresentadas (Alves Martins & Silva 2006a) e um grupo de controlo (N=8) que efectuou desenhos. Todos os participantes fizeram pré-teste, 5 sessões de intervenção ou desenho e pós-teste. As sessões de intervenção tiveram a duração de 15-20 minutos. As palavras do pré e pós testes não foram trabalhadas nas sessões de intervenção. Todas as crianças conheciam as letras iniciais das palavras trabalhadas nas sessões de treino.

Durante as sessões foi pedido aos participantes que escrevessem como soubessem 10 palavras. A primeira e a sexta palavra de cada sessão eram palavras facilitadoras (primeira sílaba coincidia com o nome da letra ou com o som da letra, consoante o grupo experimental. Depois de cada palavra escrita apresentou-se uma palavra de confrontação, escrita hipoteticamente por outra criança e pedia-se aos participantes que reflectissem sobre qual a que estava melhor escrita e porquê. Durante este período sugeria-se às crianças que se centrassem no nome da letra ou no som da letra, consoante o grupo experimental. Nas sessões 1 e 2 foram trabalhadas palavras começadas pela letra “p” e nas sessões 3 e 4 as palavras eram iniciadas pela letra “t”. Na 5ª sessão as palavras iniciavam-se, alternadamente, pelas letras “p” e “t” (Anexo A).

De forma a facilitar a combinação presente nos diferentes grupos, apresenta-se o resumo dos cinco grupos de participantes relativamente às condições palavra facilitadora e instrução:

- *Grupo experimental 1* - palavras facilitadoras cuja sílaba inicial coincidia com o nome da letra x orientações para um reflexão centrada no nome da letra.
- *Grupo experimental 2* - palavras facilitadoras cuja sílaba inicial coincidia com o nome da letra x orientações para uma reflexão centrada no som da letra.
- *Grupo experimental 3* - palavras facilitadoras cuja sílaba inicial coincidia com o som da letra x orientações para uma reflexão centrada no nome da letra.
- *Grupo experimental 4* - palavras facilitadoras cuja sílaba coincidia com o som da letra x orientações para uma reflexão centrada no som da letra.
- *Grupo de Controlo* – Desenho livre.

Nos grupos experimentais 1 e 2, as duas primeiras palavras de cada sessão continham uma sílaba inicial que coincidia com o nome da 1ª letra. Nas restantes palavras, a letra inicial era seguida das vogais “a”, “o”, “i” e “u”. Por exemplo, na 1ª sessão do programa do grupo experimental 1 e 2, era pedido às crianças que escrevessem as palavras Pena [penα] e Pêssego [pesəgu] em que a sílaba inicial coincide com o nome da letra P [pe] e as palavras Papo [papu], Página [pajinα], Povo [povu], Pousada [pozadα], Pico [piku], Picada [pikadα], Pulo [pulu] e Pomada [pumadα].

Nos grupos experimentais 3 e 4, as duas primeiras palavras de cada sessão continham uma sílaba inicial que se aproximava do som da 1ª letra. Nas restantes, a letra inicial era seguida das vogais “a”, “o”, “i” e “u”. Por exemplo, na 1ª sessão do programa do grupo experimental 3 e 4, era pedido às crianças que escrevessem as palavras Peru [pəru] e Pesado [pəzadu] em que a sílaba inicial se aproxima do som representado pela letra P. As restantes palavras eram as mesmas usada nesta sessão para os grupos experimentais 1 e 2.

Como atrás referimos, foram utilizadas duas versões quanto à natureza das orientações dadas às crianças em relação à análise das escritas de confronto nos diferentes grupos. Nos Grupos experimentais 1 e 3 foi solicitado às crianças que, na análise das palavras, atendessem ao nome da primeira letra, sendo-lhes dada a seguinte instrução: “És capaz de me dizer qual o nome da primeira letra na palavra que achas que está melhor escrita?”. Nos Grupos experimentais 2 e 4 foi solicitado às crianças que na análise das palavras atendessem ao som da primeira letra, sendo-lhes dada a seguinte instrução: “És capaz de me dizer qual o som da primeira letra na palavra que achas que está melhor escrita?”.

3. Resultados

Os resultados obtidos sugerem que independentemente das variações introduzidas nos grupos experimentais, todos os participantes evoluíram nas suas conceptualizações sobre a escrita. Conforme se pode verificar na tabela 1, a maioria dos participantes evoluíram para o nível conceptual silábico com fonetização.

Níveis conceptuais de escrita no pós-teste						
	PS	SSF	SCF	SA	A	Total
Grupo Exp. 1 (Nome Vs. Nome) (n = 8)	0	0	7	1	0	8
Grupo Exp. 2 (Nome Vs. Som) (n = 8)	0	0	6	2	0	8
Grupo Exp. 3 (Som Vs. Nome) (n = 8)	0	0	7	1	0	8
Grupo Exp. 4 (Som Vs. Som) (n = 8)	0	0	6	1	1	8
Grupo Controle (Desenhos) (n = 8)	8	0	0	0	0	8
Total (n = 32)	8	0	26	5	1	32
Porcentagem	0	0	81,25	15,63	3,12	100

Legenda: PS = Pré-silábico; SSF = Silábico sem fonetização; SCF = Silábico com fonetização; SA = Silábico-alfabético; A = Alfabético

Tabela 1: Níveis conceptuais evidenciados pelas crianças dos diferentes grupos na fase pós-teste

Na fase de pós-teste todos os participantes apresentaram níveis conceptuais de escrita mais evoluídos do que os evidenciados na fase pré-teste, com exceção dos participantes do grupo de controlo. No grupo experimental 1, sete participantes evoluíram para o nível conceptual silábico com fonetização e um para o nível conceptual silábico-alfabético. Já no grupo experimental 2 foram seis os participantes que evoluíram para o nível conceptual silábico com fonetização e dois para o nível silábico-alfabético. Os resultados do grupo experimental 3 são iguais aos obtidos no grupo 1, sete participantes com escritas silábicas com fonetização e um participante com produções silábico-alfabéticas. A única produção alfabética ocorreu no grupo experimental 4 cujos participantes evidenciaram, para além da produção alfabética, seis palavras silábicas com fonetização e uma silábico-alfabético. Os participantes do grupo de controlo não registaram qualquer evolução, mantendo-se todos com produção escrita do nível conceptual pré-silábico.

4. Discussão

Os resultados do presente estudo suportam os resultados obtidos no trabalho de Alves-Martins e Silva (2006a), verificando-se o impacto positivo que os programas de intervenção em escrita têm na evolução das concepções infantis sobre a linguagem escrita. Neste trabalho foram introduzidas condições experimentais que diferenciavam o tipo de análise que as crianças tinham de fazer sobre a escrita e manipulavam o tipo de palavra facilitadora, sem que tenha existido um efeito menos positivo na evolução dos participantes de todos os grupos experimentais, ou seja, a evolução conceptual evidenciada pelas crianças após a intervenção dá-se de forma significativa em todos os grupos experimentais.

Como já foi referido, os resultados vão ao encontro dos resultados evidenciados pela generalidade dos estudos (Silva & Alves Martins, 2003; Alves Martins & Silva, 2006b) que sugerem que os programas de intervenção de escrita constituem um importante meio de, a partir das escritas pré-convencionais, fazer evoluir as concepções das crianças sobre a linguagem escrita.

Na fase pós-teste, a maioria (26) dos participantes evoluiu para o nível conceptual silábico com fonetização (81,25%), enquanto cinco evoluíram para o nível conceptual silábico-alfabético (15,63%) e um para o nível conceptual alfabético (3,12%). Embora as escritas de confrontação pertencessem todas ao nível conceptual silábico com fonetização não é possível estabelecer uma relação entre a evolução conceptual e o tipo de treino em que as crianças participaram, por estas diferenças não serem significativas.

Portanto, no momento do pós-teste, todos os participantes do estudo, independentemente do grupo, começaram a considerar o processo de fonetização na relação entre a oralidade e a escrita, ou seja o programa de intervenção sobre a escrita teve um impacto positivo na evolução das conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita, permitindo um outro entendimento da natureza do

código escrito e do princípio alfabético, através da activação do processo de fonetização da escrita (Adams, 1998; Treiman, Tincoff & Richmond-Welty, 1997).

Com estes resultados, a resposta à nossa questão de investigação foi correspondida, já que verificamos um impacto positivo do programa de intervenção sobre a escrita na evolução conceptual, de critérios grafo-perceptivos para escritas fonetizadas nas produções escritas dos participantes dos quatro grupos experimentais.

Não foi só relativamente às conceptualizações sobre a escrita que as crianças evoluíram significativamente, também no que diz respeito à fonetização da escrita verifica-se que todos os participantes dos grupos experimentais começaram a produzir escrita fonetizadas. O nosso estudo parece reforçar que o impacto deste tipo de intervenção produz resultados significativos na evolução conceptual que as crianças apresentam sobre a escrita e na evolução das relações que estabelecem entre a oralidade e a escrita (Bowman & Treiman 2002).

Este resultados corroboram os dados do estudo de Silva e Alves-Martins (2003), evidenciando a importância da utilização de um suporte escrito, mediante a utilização de letras que as crianças conhecem, como elemento facilitador da representação gráfica das unidades do oral analisadas.

Outro dado que merece discussão é o facto de não existirem diferenças entre os grupos quanto à evolução das concepções sobre a escrita e o aparecimento de produções fonetizadas. Se atendermos ao facto de termos introduzido no nosso programa de intervenção de escrita duas variáveis (palavras facilitadoras com o nome ou o som das letras), que condicionavam o tipo de intervenção a que os participantes foram sujeitos. Para além da utilização de palavras facilitadoras (Mann, 1993; Alves Martins & Silva, 2001; Apolónia, 2004), recorremos a variável instrução como forma de induzir a reflexão das crianças sobre as suas produções escritas. Embora tenham existido variações nas condições experimentais, importa referir que, atendendo aos resultados obtidos, o que condiciona efectivamente a evolução conceptual das crianças é a reflexão sobre um suporte escrito, ou seja, é o facto de as crianças produzirem escritas inventadas e serem conduzidas a reflectirem sobre elas (Alves-Martins & Silva, 2006a).

Considerando que todas as crianças conheciam as letras presentes nas palavras tanto do treino como das fases pré-teste e pós-teste, podemos assumir que a existência ou inexistência de fonetizações se devem aos processos de reflexão mobilizados e não ao possível desconhecimento sobre as letras.

Contudo, os nossos resultados não corroboram os trabalhos de Alves Martins e Silva (2001; Mann, 1993), que sugerem que as crianças de nível pré-silábico não beneficiam da existência de palavras facilitadoras, já se são incapazes de mobilizar os conhecimentos acerca do nome das letras, mantendo a concepção de escrita enquanto representante das propriedades do referente.

Pelo contrário, os nossos resultados vão de encontro aos obtidos por Apolónia (2004) ao demonstrarem que, mesmo crianças de nível conceptual pré-silábico, beneficiam da apresentação de palavras com elementos facilitadores (nome ou som das letras), começando a estabelecer ligações entre o oral e a escrita, desde que conheçam o nome das letras do alfabeto. Nesse sentido, a introdução da variável instrução não altera, ao que indica, os resultados deste tipo de treinos sobre a escrita.

Apesar do tipo de treino efectuado ter como objectivo fazer evoluir as escritas pré-convencionais das crianças de um nível pré-silábico para um nível silábico com fonetização, o facto de verificarmos escritas alfabético-silábicas e alfabéticas pode indicar, por parte dos participantes, alguma compreensão do sistema de notação alfabético. Poderá considerar-se que este tipo de intervenção permite que as crianças estabeleçam relações com o oral para além do tipo de escritas de confrontação (Alves Martins e Silva (2006a).

Então, para além de contribuírem significativamente para a evolução conceptual das crianças, este tipo de programas facilita os processos de fonetização subjacentes à relação da escrita com a oralidade. Também aqui o nosso estudo corrobora trabalhos anteriores (Silva & Alves-Martins, 2003; Alves Martins & Silva 2006) ao indicar que, independentemente das condições, todos os participantes aumentam os processos de fonetização.

Toda a investigação desenvolvida neste domínio (Ferreiro, 2002; Alves Martins & Silva, 2006a) evidencia que este tipo de metodologia pode ter um impacto significativo na exploração da linguagem escrita em contexto educativo, já que possibilita a reflexão em torno dos componentes das palavras e facilita a compreensão e apropriação do princípio alfabético.

Referências Bibliográficas

- Adams, M. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I. & Beeler, T. (1998). *Phonemic awareness in young children: A classroom curriculum*. Baltimore: Brookes.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa, Portugal: ISPA.
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2001). Letter names, phonological awareness and the phonetization of writing. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 605-617.
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2006a). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16, 41-56
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2006b). Phonological abilities and writing among portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 163-182.
- Apolónia, N. (2004). *A fonetização da escrita em crianças de idade pré-escolar*. Monografia em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.
- Ball, E., & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 24, 49-66.
- Bowman, M., & Treiman, R. (2002). Relating print and speech: The effects of letter names and word position on reading and spelling performance. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 305-340.
- Bryant, P., & Bradley, L. (1987). *Problemas de leitura na criança*. (Children reading problems). Porto Alegre, Brazil: Artes Médicas.
- Byrne, B. (1998). *The foundations of literacy*. Hove, UK: Psychology Press.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, 83, 451-455.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 1 year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 85, 104-111.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La production des notations chez le jeune enfant* (pp. 18-69). Paris: Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad : Unidades, niveles de análisis y consciencia metalinguística (Writing and speech: Units, levels of analyses and metalinguistic awareness). In E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona : Geddisa editorial.
- Mann, V. (1993). Phoneme awareness and future reading ability. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 259-269.
- Ouzoulias, A. (2001). L'émergence de la conscience phonémique: apprentissage sensoriel ou développement conceptuel . In G. Chauveau (Eds.), *Comprendre l'enfant lecteur* (pp. 101-127). Paris: Retz.
- Silva, C., & Alves Martins, M. (2003). Relations between children's invented spelling and the development of phonological awareness. *Educational Psychology*, 23, 3-16.
- Tangel, D. M., & Blachman, B. A. (1992). Effect of phoneme awareness instruction on kindergarten invented spelling. *Journal of Reading Behaviour*, 24, 233-262.
- Treiman, R., Berch, D., & Weatherson, S. (1993). Children's use of phoneme-grapheme correspondence in spelling: Roles of position and stress. *Journal of Educational Psychology*, 85, 466-477.
- Treiman, R., Tincoff, R., & Richmond-Welty, E. (1997). Beyond zebra: Preschoolers knowledge about letters. *Applied Psycholinguistic*, 18, 391-409
- Vernon, S. (1998). Escritura y consciencia fonológica en niños hispano-parlantes. (Writing and phonological awareness on Spanish-speaking children.) *Infancia Y Aprendizaje*, 81, 105-120.

Anexo A

Lista de palavras utilizadas nas sessões de treino

Grupos Experimentais 1 e 2

1ª Sessão

Pena	Papo	Povo	Pico	Pulo
Pêssego	Página	Pousada	Picada	Pomada

2ª Sessão

P eso	Parra	Podre	Pinha	Puxa
P elado	Pálido	Poupado	Pimenta	Poema

3ª Sessão

T ema	Taça	Tolo	Tipo	Tufo
T êismo	Tábua	Toutiço	Tigela	Tucano

4ª Sessão

T eta	Taco	Torre	Tio	Tule
T êbano	Tafetá	Toupeira	Tiago	Túbara

5ª Sessão

P erro	Palha	Ponha	Pica	Pura
T eso	Talho	Toda	Tia	Tuta
P êsame	Pátio	Pousio	Piano	Puxado
T êtado	Tamanca	Toucinho	Tijolo	Tulipa

Grupos Experimentais 3 e 4

1ª Sessão

P eru	Papo	Povo	Pico	Pulo
P esado	Página	Pousada	Picada	Pomada

2ª Sessão

P etiz	Parra	Podre	Pinha	Puxa
P epita	Pálido	Poupado	Pimenta	Poema

3ª Sessão

T emer	Taça	Tolo	Tipo	Tufo
T elhado	Tábua	Toutiço	Tigela	Tucano

4ª Sessão

T emor	Taco	Torre	Tio	Tule
T ecido	Tafetá	Toupeira	Tiago	Tubara

5ª Sessão

P edir	Palha	Ponha	Pica	Pura
T enaz	Talho	Toda	Tia	Tuta
P epino	Pátio	Pousio	Piano	Puxado
T esoura	Tamanca	Toucinho	Tijolo	Tulipa

Estratégias de leitura funcional: uma proposta de abordagem didáctica

João Paulo Rodrigues Balula

(Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde - Instituto Politécnico de Viseu)

Resumo

O acesso às fontes da informação e do conhecimento está cada vez mais facilitado devido aos meios colocados à disposição dos cidadãos. A língua escrita é cada vez mais uma fonte privilegiada, assumindo a leitura um papel único no acesso a essa fonte da informação e do conhecimento.

Tendo por base um estudo levado a cabo com alunos do ensino básico, no âmbito de um projeto de doutoramento em Didática (Universidade de Aveiro), concluído em 2007, apresenta-se uma proposta de abordagem didáctica da leitura funcional na unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita do Curso de Educação Básica da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu.

Parte-se da definição das linhas diretrizes de um processo de ensino da Língua Materna, orientado para o desenvolvimento de competências em leitura funcional, associadas à recolha e tratamento de informação numa perspectiva multidisciplinar, para a concepção de atividades a implementar em aulas do Ensino Básico.

Palavras-chave: Leitura funcional; Estratégias de leitura; Iniciação à leitura e à escrita.

1. A leitura e a Sociedade do Conhecimento

Os últimos anos do século XX trouxeram grandes alterações relativamente à facilidade e rapidez com que circula uma enorme quantidade de informação. No início do século XXI, o acesso às fontes da informação e do conhecimento passou a estar cada vez mais facilitado devido aos meios colocados à disposição dos cidadãos, independentemente do local em que se encontrem. A sociedade dispõe de informação abundante e utiliza-a em todos os sectores, procurando convertê-la num factor de modernização e de desenvolvimento.

A globalização, enquanto acesso generalizado a indivíduos, a círculos de conhecimento, a bens e a serviços, passou, quase naturalmente, a fazer parte da vida quotidiana.

O conhecimento tem-se assumido como uma das referências mais importantes da nova sociedade. É o conhecimento que permite aproveitar o potencial do mundo virtual para conseguir as mudanças estruturais que a sociedade reclama, que permite transformar a informação em eficiência e produtividade, que permite aceder aos serviços e conteúdos suportados pelas infra-estruturas digitais e que permite ainda a criação de uma nova dinâmica económica e social associada à mobilidade.

A emergência da Sociedade do Conhecimento tem contribuído para que a língua escrita se torne cada vez mais uma fonte privilegiada de informação e isso conduz a que a leitura assuma um papel único no acesso a essa fonte da informação e do conhecimento.

As características desta sociedade emergente são, no entanto, confrontadas com os resultados dos estudos desenvolvidos sobre a literacia em Portugal (Benavente *et alii* 1996; GAVE 2007; 2004; 2001). No ano 2000, os dados obtidos pelo PISA permitiram-nos verificar que, “nos três domínios de literacia e estudo – leitura, matemática e ciências – os alunos portugueses de 15 anos tiveram um desempenho médio modesto, uma vez comparado com os valores médios dos países do espaço da OCDE” (GAVE 2001: 48). O desempenho dos alunos portugueses foi inferior ao verificado em média no espaço da OCDE. Posteriormente, em 2003 e 2006, apesar de se ter registado uma evolução positiva nos três domínios da literacia, essa melhoria é muito reduzida. Na verdade, relativamente à literacia de leitura, os dados relativos a 2006 (GAVE 2007), apesar de registarem uma evolução positiva relativamente a 2000, apresentam uma evolução negativa relativamente a 2003 (GAVE 2004). Os resultados destes estudos, bem como os números sobre a realidade do abandono escolar precoce (GEPE 2010), tornam imprescindível a reflexão e a actuação de forma a inverter a situação desfavorável em que nos encontramos.

Impõe-se uma revisão dos conceitos de ensino e de aprendizagem que passa pela adopção da ideia de gestão do conhecimento, entendida no sentido de saber onde e como ter acesso, em quantidade e

qualidade, à informação necessária, saber seleccioná-la, saber articulá-la e saber aplicá-la a um determinado objectivo.

Segundo Grabe e Stoller (2002) a leitura de um texto sem uma intenção específica determinada é o tipo de leitura base em que o leitor fluente, em pouco tempo, forma uma representação das ideias gerais do texto, utilizando estratégias e técnicas automatizadas. Sobre este tipo de leitura, são construídos os restantes tipos, como é o caso do ler para aprender. Este tipo de leitura exige capacidades de selecção e retenção das ideias principais e das ideias complementares necessárias para o desenvolvimento das ideias principais, para o reconhecimento e a construção de esquemas retóricos que organizam a informação do texto e para a ligação das ideias apresentadas no texto aos conhecimentos do leitor. Ler para aprender pode exigir vários momentos de releitura e ainda o recurso a estratégias de retenção da informação, obrigando a realizar constantes inferências que permitam integrar a informação nova no conhecimento prévio do leitor (Pressley 1998).

Se o acesso à informação requerida no momento certo é determinante, a avaliação da relevância e pertinência dessa informação é fundamental. Na sociedade actual, o mais importante parece ser, não a informação em si, já que ela está acessível em rede, mas sim a capacidade de a apreender, compreender e transformar em Conhecimento. Por isso, é cada vez mais importante ensinar a enfrentar a evolução do conhecimento científico e tecnológico, em vez de ensinar apenas aquilo que já é conhecido (Martins 2002), o que pode passar pela leitura destinada a integrar informação, a escrever ou a criticar textos. Esta leitura obriga a tomar decisões sobre a importância relativa da informação complementar e antagonista e sobre a integração de informação proveniente de várias origens, o que implica a avaliação crítica da informação obtida e a tomada de decisões quanto àquela que deve ser integrada e ao modo como tal integração deve ser feita (Enright et alii 2000).

Perante este contexto, a sociedade espera que a Escola se organize à volta das aprendizagens fundamentais (Delors 1996: 77). O reconhecimento da importância destas aprendizagens é bem evidente nas “*key competences for lifelong learning*” definidas pela Comissão da Comunidade Europeia (CEC 2005). Neste documento do Parlamento Europeu e do Conselho, as “*key competences are those which all individuals need for personal fulfillment and development, active citizenship, social inclusion and employment*” (CEC 2005: 13) e são oito: “*communication in the mother tongue*”; “*communication in the foreign languages*”; “*Mathematical competence and basic competences in science and technology*”; “*digital competence*”; “*learning to learn*”; “*interpersonal, intercultural and social competences and civic competence*”; “*entrepreneurship*”; e “*cultural expression*”. Como é evidente, para a Escola estar à altura da sua missão, é necessário investigar as práticas e actuar na formação dos professores com base nos resultados da investigação desenvolvida.

2. Estratégias de leitura funcional

Procurámos demonstrar que a Sociedade do Conhecimento exige uma actuação estratégica face à Informação e ao Conhecimento.

Por isso, paralelamente ao desenvolvimento de hábitos de leitura, é essencial aprender a ler compreensivamente. Chall (1996) considerava que o leitor evoluía ao longo de seis fases de desenvolvimento da leitura (“*pré-reading*”, “*initial reading*”, “*confirmation and fluency*”, “*reading for learning the new*”, “*multiple view points*”, “*construction and reconstruction*”) em que o nível de compreensão ia sendo progressivamente mais complexo. Segundo Chall, a partir da fase da leitura para aprender já é possível construir conhecimento acerca do mundo e desenvolver estratégias facilitadoras da compreensão. Contudo, a investigação tem demonstrado que o conteúdo e a estrutura do texto, por um lado, e as motivações do leitor, o tempo de que dispõe, o espaço em que se encontra, por outro, determinam modalidades de leitura variadas (Colomer & Camps 2000).

A leitura para recolha de informação (ou funcional) assume um papel preponderante na Sociedade do Conhecimento: é uma das modalidades de leitura mais imediatamente úteis ao longo de toda a escolaridade (Ensinos Básico, Secundário e Superior) e também de toda a vida.

A Língua Portuguesa deve desenvolver nos alunos competências de pesquisa, tratamento, selecção e organização da informação.

O ensino/aprendizagem da leitura funcional e o desenvolvimento de competências neste domínio implicam trabalhar explicita e deliberadamente (Sim-Sim 2007; Giasson 1993) o recurso a estratégias como o sublinhar informação relevante (SIR) e a tomada de notas (TDN) que desempenham um papel relevante no contexto da Sociedade do Conhecimento. O SIR consiste em destacar as partes mais importantes do texto, para reduzir a informação retida e assim poder recuperar mais rapidamente o sentido de todo o texto. A TDN permite registar a informação essencial contida no texto, de uma

forma abreviada, tendo em conta um objectivo de trabalho bem determinado (Piolat 2001). O SIR e a TDN são estratégias a utilizar conjuntamente.

Importa redefinir os contornos da abordagem didáctica destas estratégias de leitura funcional: conceber, implementar e avaliar um percurso didáctico associado ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa, mas com repercussão no sucesso escolar do aluno e na sua formação para a vida em sociedade.

3. Uma proposta de abordagem da leitura funcional baseada na investigação

O ponto de partida para a resolução dos problemas com que nos confrontamos na Escola deve ser o desenvolvimento de investigação que aponte caminhos para uma alteração das práticas, de modo a responder às exigências da sociedade actual.

Foi nesta linha que foi desenvolvido um estudo (Balula 2007) entre 2002 e 2007 que tinha os seguintes objectivos: i) definir linhas directrizes de um processo de ensino da Língua Materna orientado para o desenvolvimento de competências de leitura funcional, associadas à recolha e tratamento de informação numa perspectiva multidisciplinar; ii) implementar actividades, definidas com base nessas linhas directrizes; iii) avaliar o impacto dessas actividades no aproveitamento dos alunos.

Neste estudo foi utilizada uma metodologia de natureza qualitativa. Foi desenvolvido um estudo de caso, com uma turma do 9º ano de escolaridade, que consistiu na concepção, implementação e avaliação de um percurso didáctico centrado no desenvolvimento de competências em leitura funcional com recurso a duas estratégias: o SIR e a TDN.

A partir do acompanhamento da implementação do percurso didáctico foi recolhido um conjunto de dados que, depois de analisados e interpretados, permitiram tirar algumas conclusões que estiveram na base da definição de linhas directrizes de um processo de ensino da Língua Materna orientado para o desenvolvimento de competências de leitura funcional, associadas à recolha e tratamento de informação numa perspectiva multidisciplinar.

Relativamente ao desempenho dos alunos em termos de recurso ao SIR, verificámos que do percurso didáctico resultaram melhorias ao nível da distinção entre ideias principais e ideias secundárias, ao nível da consciência da importância de certos elementos do texto para a identificação da informação relevante, ao nível do recurso a materiais diversificados e a “traços” e /ou sinais complementares para sublinhar, atribuindo diferentes graus de importância à informação assinalada. Contudo, permaneceram algumas dificuldades em destacar, através do SIR, elementos do texto relevantes para a identificação das ideias principais.

Relativamente ao desempenho dos alunos em termos de recurso à TDN verificámos que, à medida que foi sendo desenvolvido o percurso didáctico, se verificou um aumento da quantidade de notas tiradas a partir dos textos propostos. Houve também melhorias ao nível do tipo de notas, implicando a produção de sínteses de informação proveniente de diversas fontes, melhorias ao nível do grau de elaboração das notas, sendo justapostas formulações progressivamente mais complexas das mesmas e melhorias ao nível da consciência relativa aos elementos do texto que tinham servido de base para a tomada de notas.

Este trabalho de investigação tem algumas limitações pelo facto de ser baseado num estudo de caso, o que não permite fazer generalizações, por se centrar num número restrito de estratégias de leitura funcional (o SIR e a TDN), aplicadas exclusivamente a textos escritos e por os resultados obtidos não terem sido analisados tendo em conta os diferentes tipos de textos que podem ser objecto da leitura funcional.

Apesar destas limitações, o estudo permitiu definir um conjunto de linhas directrizes para o ensino da Língua Materna:

1- Desenvolver um trabalho sistematizado em torno da leitura funcional, que tenha em conta vários aspectos: fazer o ensino explícito da leitura funcional; conjugar o desenvolvimento de competências em leitura funcional com o desenvolvimento de competências noutros domínios (comunicação oral, expressão escrita, cultura); promover o recurso a estratégias de leitura funcional de natureza transversal;

2- Ter em conta o desenvolvimento cognitivo dos alunos na concepção das actividades a realizar com eles, nomeadamente no que se refere às suas implicações ao nível da distinção entre o que é essencial e o que é acessório num texto escrito;

3- Promover o recurso a estratégias de leitura funcional em tarefas variadas e em diversos contextos;

4 Propor actividades que proporcionem ao aluno um desenvolvimento progressivo da sua responsabilidade e autonomia;

5- Promover a meta-reflexão sobre o recurso a estratégias de leitura funcional.

Os resultados da investigação permitem-nos concluir que estas linhas directrizes podem ser tidas em conta na formação inicial de professores do Ensino Básico.

4. Proposta de intervenção na formação de professores

Sim-sim (2008), ao interrogar-se “sobre quais os conhecimentos linguísticos, as atitudes e as competências de ensino da língua que constituem a essência da identidade docente” (p. 118) do professor do 1.º ciclo do ensino básico, no actual enquadramento, considera que “é determinante que o docente possua conhecimentos consistentes sobre o desenvolvimento linguístico da criança, quer no que respeita a processos de aquisição da linguagem, quer no que respeita à aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 119).

O Curso de Educação Básica, a funcionar na Escola Superior de Educação de Viseu, tem, no seu plano de estudos, a unidade curricular *Iniciação à Leitura e à Escrita* que funciona no 5.º semestre. O programa desta unidade curricular, aprovado em 2009, contempla, ao nível dos conteúdos, seis pontos: Oralidade e escrita: autonomia e relações; Desenvolvimento da linguagem oral; O ensino da leitura; O ensino da expressão escrita; Conhecimento explícito; Dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita.

No ponto relacionado com o ensino da leitura é contemplada a abordagem à questão do ensino e da aprendizagem de estratégias de compreensão de textos e a leitura funcional. Os resultados do estudo desenvolvido e apresentado são aqui trabalhados, procurando despertar outras abordagens e incentivar outros estudos.

Consideramos assim que a adaptação das linhas directrizes definidas na investigação desenvolvida encontra plena adequação ao contexto da formação inicial de futuros professores, podendo ser orientadas para o desenvolvimento de competências de leitura funcional noutros níveis etários e noutros ciclos de ensino, noutras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), bem como no desenvolvimento de materiais a serem utilizados pelos alunos na escola e fora da escola.

No âmbito do mesmo programa pode-se também trabalhar a questão da TDN no âmbito da expressão escrita e no contexto da linguagem oral.

5. Conclusões

Na adequada resolução dos problemas ligados aos processos de ensino e aprendizagem, reside o êxito da formação de futuras gerações. Formar professores preparados para enfrentar os problemas colocados pelas mudanças sociais e tecnológicas é um desafio a assumir por todos os que têm responsabilidades institucionais. Um dos caminhos é fazer investigação que sustente a prática e com base nela fazer a formação dos professores de modo a que a actividade por eles desenvolvida tenha sustentação válida.

Por outro lado, considerada a rapidez da mudança na actualidade, ninguém espera que a formação obtida no início de carreira seja suficiente para toda a vida. É necessário confiar nas novas gerações, apostar nos professores que estamos a formar e incentivá-los a investigar as práticas para as poder melhorar continuamente.

Foi com base nestes princípios que incluímos os resultados de um estudo desenvolvido a partir de uma prática de ensino da leitura funcional no programa da unidade curricular de *Iniciação à Leitura e à Escrita* do Curso de Educação Básica da Escola Superior de Educação de Viseu.

Referências Bibliográficas

- Allington, R., & Strange, M. (1980). *Learning through reading in the content areas*. Lexington, Massachusetts: D. C. Heath and Company.
- Balula, J. P. R. (2008). Desenvolvimento de estratégias de leitura funcional através do ensino-aprendizagem da língua portuguesa no 3º Ciclo do Ensino Básico. In C. M. Sá & E. Martins (Eds.), *Actas do Seminário “Transversalidade da Língua Portuguesa: representações, instrumentos e práticas”* (pp. 169-185). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Balula, J. P. R. (2007). *Estratégias de Leitura Funcional no Ensino / Aprendizagem do Português*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Bentolila, A., Chevalier, B., & Falcoz-Vigne, D. (1991). *La lecture: apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Paris: Nathan.
- Bourdieu, P., & Chartier, R. (1993). La lecture: une pratique culturelle. In Roger Chartier (dir.), *Pratiques*

- de la lecture (pp. 265-294). Paris: Éditions Payot & Rivages.
- Chall, J. S. (2000). *The academic achievement challenge: what really works in the classroom?* New York: The Guilford Press.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development* (2nd ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Chall, J. S. (1984). Readability and prose comprehension: continuities and discontinuities. In J. Flood (Ed.), *Understanding reading comprehension* (pp. 233-246). Newark: International Reading Association.
- Colomer, T., & Camps, A. (2000). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/M.E.C.
- Commission of the European Communities (2005). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*. Consultado em 31 de Agosto de 2010 através de http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf
- Delors, J. (coord.) (1996). *Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Enright, M., Grabe, W., Koda, K., Mosenthal, P., Mulcahy-Ernt, P., & Schell, M. (2000). *TOEFL 2000 reading framework: a working paper*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- GAVE (2007). *PISA 2006 – Competências científicas dos alunos portugueses*. Lisboa: GAVE.
- GAVE (2004). *PISA 2003 – Resultados do estudo internacional*. Lisboa: GAVE.
- GAVE (2001). *PISA 2000 – Resultados do estudo internacional*. Lisboa: GAVE.
- GEPE (2010). *50 Anos de Estatísticas da Educação – Volume I*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Grabe, W. & Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Londres: Longman.
- Lunzer, E., (1984) From learning to read to reading to learn. In E. Lunzer, & K. Gardner (Ed.). *The effective use of reading* (pp. 7-36). London: Heinemann Educational Books.
- Martins, I. P. (2002). Problemas e perspectivas sobre a integração CTS no sistema educativo português. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, nº 1, 1-13. Consultado em 12 de Julho de 2007 através de <http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/Numero1/Art2.pdf>
- Martins, M. E. & Sá, C. (2008). Ser leitor no século XXI - Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber & Educar*, 13, 235-245.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.
- Piolat, A. (2001). *La Prise de Notes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piolat, A., Olive, Th., Kellogg, R. T. (2005). Cognitive effort during note taking. *Applied Cognitive Psychology*, 19, 291-312.
- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that really works*. Nova Iorque: Guilford Press.
- Sim-Sim, I. (2008). O professor generalista e a sua identidade como professor de língua (materna). In DGIDC, *Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 117-120). Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. London: Academic Press.
- Wray, D., & Lewis, M. (1997). *Extending literacy. Children reading and writing non-fiction*. London: Routledge.

Dos usos espontâneos da língua ao ensino do discurso oral formal

Fátima Cruz

(Agrupamento de escolas Pedro Orey da Cunha – Damaia)

Resumo

Este artigo sintetiza um trabalho de investigação-acção no domínio do oral realizado numa turma do 2º ano de escolaridade no ano lectivo 2008/09, no âmbito do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) desenvolvido por mim enquanto formadora residente e professora titular da turma. Parte do pressuposto de que a investigação em educação é uma importante via para a resolução de problemas pedagogicamente relevantes.

Com este projecto, procurei respostas para a questão do ensino explícito do oral, isto é, como ensinar progressivamente os alunos a produzirem discursos que se distanciem da oralidade directa e espontânea, própria das situações quotidianas. Mas como não se pode ensinar tudo, centrei-me na planificação do oral, dando primazia à descrição e à narrativa.

Esse trabalho desenvolveu-se em três planos: o da problematização, o da intervenção e o da pesquisa. Eles ocorrem imbricados no tempo, que só a formalidade da escrita obriga a separar.

Palavras-chave: Língua portuguesa, ensino explícito, didáctica do oral.

1. Introdução

Os Novos Programas para o Ensino Básico conferem ao oral o estatuto de objecto de aprendizagem, recuperando assim esta competência, um protagonismo, tradicionalmente, atribuído à leitura e à escrita. As novas orientações identificam que “as competências específicas implicadas nas actividades linguísticas que se processam no modo oral são a compreensão do oral e a expressão oral” (Reis coord. 2009: 16).

O projecto “**Dos usos espontâneos da Língua à planificação do oral**” procura reunir todo o trabalho realizado em torno da temática da oralidade com alunos do 2º ano de escolaridade. O projecto desenvolveu-se em quatro etapas: *problematização, formulação de hipótese, plano de investigação e conclusões.*

Na introdução à colectânea “*El discurso oral formal*” Monserrat Vilà (2005) apresenta uma tipificação das formas que assume a oralidade e a respectiva intervenção pedagógica que lhe está associada. As situações interactivas mais habituais são as seguintes:

- “falar para gerir a interacção social,
- falar para aprender, isto é, dialogar para negociar significados e construir conhecimentos,
- falar para aprender a falar melhor, para explicar factos e conhecimentos e para argumentar opiniões de forma planificada” (2005: 13).

Estes três formatos coexistem na aula. É evidente que os dois primeiros estão mais presentes no início da escolaridade. As investigações revelam que os professores “falam muito”, monopolizam, distribuem e gerem as interacções. Questiona-se se “este falar” contribui para o desenvolvimento das competências do oral.

Para passar ao segundo formato, é preciso intervir com outra intencionalidade nas práticas. As actividades devem consolidar as estruturas linguísticas básicas, reconhecer os aspectos pragmáticos em situações conversacionais. Progressivamente, introduzem-se as actividades orais mais complexas que exigem uma reflexão sistemática sobre o que se quer dizer e sobre como se diz. Isto é separar o “que se disse do como se disse” (Tusón, 2003: 77).

Cabe agora explicitar os objectivos que nortearam a intervenção:

- identificar objectivos e conteúdos de aprendizagem sobre o discurso oral;
- ensinar os alunos a exercer progressivamente controlo sobre o que dizem e como o dizem em função do contexto comunicativo;
- ensinar os alunos a expressar-se com um certo grau de formalidade em função de cada tipo de texto;

- ensinar diferentes estratégias para planificar o texto descritivo e texto narrativo;
- produzir relatos de acontecimentos a partir de um conjunto de critérios pré-estabelecidos.

2. Enquadramento teórico

Aceitando o pressuposto de Monserrat Vilà de que “a actividade oral se entende como um espaço de ensino e aprendizagem na medida em que é susceptível de programação e de avaliação específica” (2005: 15), mas se atendermos que a partir de um mesmo currículo emerge uma diversidade de práticas didácticas, logo, “a divergência em métodos, materiais actividades ou perspectivas amplia-se até aos limites” (Lomas, et al, 2003: 61).

Colocando de lado o nível macro da planificação, quando nos situamos no trabalho de planificar é pertinente distinguir três momentos. No primeiro, escolhe-se o método geral, o que implica tomar decisões (sociolinguísticas, psicolinguísticas, disciplinares e psico-pedagógicas) em articulação com o modelo didáctico. No segundo, temos a planificação da aula, decidindo-se sobre a estrutura geral das lições, organizadas em sequências de aprendizagem. O terceiro é dedicado à avaliação para aferir as relações entre método, as programações e os resultados da prática diária (Lomas, et al, 2003: 62).

É importante haver coerência entre os três momentos. À falta de método, é importante que na actuação didáctica esteja claro o que se pretende na aula de língua quando se promove o desenvolvimento das capacidades de uso contextualizado e de reflexão sobre esses usos.

Lugarini (2003: 117) refere que “na determinação e na análise das capacidades, para além dos traços característicos da língua falada, é necessário fazer referência aos factores cognitivos que intervêm no momento da produção e da compreensão da fala”.

3. Metodologia

Encontrar o caminho da intervenção exigiu a problematização do objecto da pesquisa, tendo por referência o que eu poderia modificar para que as aprendizagens dos alunos melhorassem significativamente. Assim, centrei o meu campo de actuação na investigação-acção.

O tempo gasto na formulação do problema é fundamental para encontrar as melhores soluções. No entanto, é um tempo sentido muitas vezes como “perdido” porque andamos às voltas. A objectividade que é exigida pela investigação não foi aqui tão levada à letra porque o ritmo de trabalho na turma e as solicitações enquanto formadora residente não permitiram a tão necessária dedicação exclusiva à pesquisa.

Finalmente, fixei a formulação do problema:

- “As dificuldades reveladas pelos alunos do 2º ano na compreensão e expressão oral dever-se-ão*
- (1) ao facto do seu conhecimento da língua se aproximar de um nível muito próximo dos usos espontâneos?*
 - (2) às interferências no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa do modo como falam e compreendem na sua língua maternas cultura (crioulo)?*
 - (3) ou ao facto dos contextos informais dos alunos desencadearem comportamentos emergentes de literacia pouco estimulantes ?*

Abandonei as dimensões formuladas em (2) porque isso implicaria uma investigação no domínio do contacto entre a língua portuguesa e o crioulo e em (3) porque tinha de abordar a questão pelo lado das famílias na sua relação com práticas relacionadas com os *inputs* das trocas verbais, assim como a forma como lidam (ou não) com o escrito.

3.1 – Os sujeitos

A turma era constituída por vinte alunos, dez rapazes e dez raparigas. Estavam todos no 2º ano. Apenas um menino tinha uma retenção. A maioria nasceu em Portugal (dezanove em vinte).

Apesar de quase todos terem nascido em Portugal, 75% tem o crioulo como língua materna. Sendo o português, a língua de escolarização, e assumindo neste grupo o estatuto de segunda língua, aplicaram-se os testes de proficiência linguística. Sete alunos situavam-se em A1 e oito em A2 de acordo com a tipologia do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*.

O modo de falar evidencia um fraco domínio do português padrão, predominando o uso espontâneo da língua. As trocas verbais sofrem a interferência do crioulo, nomeadamente, falta de concordância em género e número. As produções orais limitam-se a enumerar e categorizar os “objectos” pelo mínimo, com recurso a frases simples. No entanto, destaca-se a nível da narrativa, alguma destreza em

contar “histórias”.

3.2- Formulação da hipótese

Partindo do pressuposto de que uma hipótese é um ensaio que não se pode deduzir a partir de uma amontoado de dados, mas de um conhecimento organizado sobre factos, foi importante estabilizar o quadro de referências (ponto seguinte) para assim eu chegar à sua formulação:

“A capacidade dos alunos para se exprimirem oralmente com um certo grau de formalidade depende de um ensino explícito das convenções inerentes a cada género discursivo e das estruturas textuais prototípicas, do controle progressivo dos elementos prosódicos e não verbais, através de uma intervenção didáctica que obedeça à sequência: planificação, produção e avaliação do discurso”.

Esta minha operacionalização da hipótese teve por base a didáctica do oral os contributos da linguística que constam da bibliografia.

3.3- Para uma didáctica do “saber falar” e do “saber ouvir”

Entre a formulação da hipótese e a esquematização do plano de investigação, procedi à construção do quadro de referências, onde reuni os contributos mais pertinentes para a fundamentação teórica e didáctica da pesquisa.

A trilogia **ler, escrever e contar** marca o que se espera da escola, e portanto, o oral não se ensina, aprende-se de forma natural, justificado pela ambiguidade de que a língua ora se apresenta como objecto de estudo, ora como meio de comunicação.

Não esquecendo a Declaração de Salamanca (1994), no que respeita à educação linguística é impensável não orientar o ensino da língua durante a escolaridade obrigatória para as aprendizagens das capacidades de expressão sem as quais não é possível a comunicação entre as pessoas. Mas isto “quase nunca encontra tradução numa intervenção didáctica, sistemática e planificada, tendente ao desenvolvimento das competências do falar e do ouvir dos alunos e alunas” (Lugarini, 2003: 103).

4. O Estudo Empírico

Sendo difícil resumir esta fase porque corresponde ao trabalho em sala de aula, é importante frisar que a caracterização inicial e final correspondem à aplicação do mesmo teste para a compreensão e expressão oral.

O Plano de Investigação construiu-se em paralelo com o quadro de referências exposto no ponto anterior. Ao mesmo tempo a programação diária ia sendo ajustada às necessidades da pesquisa. A proposta de intervenção seguiu esta sequência:

- caracterização da situação inicial
- fixação dos objectivos
- organização do plano de acção
- execução do plano
- caracterização da situação final

Ele decorreu entre Outubro e Junho, ou seja, desde a diagnose até à avaliação. O conjunto de estratégias não são mais de que acções para solucionar o problema. Certamente que também comportou um grau de ajustamento porque a progressão das aulas depende da reacção dos alunos (Vilà, 2005: 40).

A intervenção didáctica apoiou-se nas sequências didácticas que não são mais do que uma variante do trabalho por tarefas:

“As sequências didácticas consistem em pequenos ciclos de ensino e de aprendizagem formados por um conjunto de actividades articuladas e orientadas para uma finalidade, quer dizer, a produção de um texto oral ou escrito” (Vilà, 2005: 119).

A mais-valia desta opção é sintetizada por Silva (2010: 34) deste modo:

“As sequências didácticas são um instrumento que auxiliam o professor a organizar o trabalho de sala de aula e, ao mesmo tempo, constituem-se como um percurso estruturante para o aluno”.

Foi valorizado a sua intenção comunicativa, mas ao mesmo tempo constituiu uma proposta de aprendizagem com objectivos e conteúdos que serviu de base à planificação, o ponto de referência deste projecto. A par disto, também foi importante o trabalho dirigido à escuta activa, de modo a criar mais oportunidades para que a frequência de registos espontâneos diminuísse.

Tabela I

No domínio da expressão oral	
Sequência didáctica Texto descritivo <ul style="list-style-type: none"> • Retrato • Uma rua • A casa da bruxa Mimi • Um monstro 	Dezembro Março Abril
Sequência didáctica Texto narrativo <ul style="list-style-type: none"> • uma história a partir da escolha de elementos pré-definidos • uma história em que a figura principal é um monstro • uma história misturando as personagens dos roteiros • Reconto da história “O rei que pensava que era esperto” 	Março Junho
Leitura para a família apresentação das obras trabalhadas em sala ao longo do ano às mães no último dia de aulas	Junho
Relatos de experiências A memória do vivido <ul style="list-style-type: none"> • fim de semana • as férias • as saídas 	Ao longo do ano

Ao nível da expressão oral, destaco a actividade sobre a **descrição do Cuquedo** a partir dos elementos paratextuais da obra, tendo por base um modelo de um monstro:

Planificação

Partindo de uma de uma grelha com várias características, cada aluno selecciona os aspectos de modo a obter a descrição do Cuquedo ;

Produção

A pares, os alunos ensaiam a descrição oral,
 Cada aluno apresenta à turma o seu trabalho, sendo o mesmo gravado,

Avaliação

Auto e hetero-avaliação (gravadas), tendo como referência a descrição e os modos de apresentação (inclusão da fórmulas de introdução e finalização), assim como a entoação, as repetições e a gestão das pausas.

Reflexão sobre a acção através do visionamento das gravações por parte dos alunos interessados. Os alunos mais inibidos visionaram o seu trabalho individualmente, cabendo ao professor reforçar os aspectos em que foram mais fortes.

Esta metodologia encontra-se mais desenvolvida no artigo de Mariana Pinto (2010: 25). O modelo de Expressão Oral apresentado pela autora procura responder aos cépticos de que é possível ir mais além do que constatar que numa situação de exposição oral, os alunos têm um discurso desorganizado.

Se na expressão foi seguido este alinhamento, na compreensão oral, as actividades procuraram trabalhar as capacidades de atenção e concentração, pois com o texto oral não se pode voltar atrás. Embora os alunos estivessem “treinados” para as representações icónicas de enunciados curtos, foi importante alterar a estratégia quando ouviam ler as obras, pelo que se introduziram tarefas que eles tinham de realizar durante a leitura.

Tabela 2

No domínio da compreensão oral	
Ouvir e desenhar Representação icónica do baú da Laura e o coração as coisas Desenhar um castelo a partir de pistas	Dezembro Abril
Completar esquemas Consultando a chuva de ideias	Fevereiro
Escuta dirigida Roteiro “A festa de anos” actividades durante a leitura Extracção dos seguintes elementos em pequenas notícias: <i>quem, quando, o quê, como e porquê</i>	Março Novembro
Reflexão sobre a língua Jogo das palavras traiçoeiras	Janeiro/Fevereiro
Transferir informações Jogo de pista baseado na obra “Os Primos e o Feiticeiro Lampeiro”	Maior

5. Conclusões

O balanço final remete para os resultados e para o processo quer ao nível das aprendizagens quer ao nível do ensino.

As melhorias observadas nos alunos são notórias, sobretudo porque a qualidade das produções linguísticas distanciam-se da informalidade. As aprendizagens das capacidades de expressão permitem aos alunos controlar o discurso. Os erros diminuíram e portanto, o adulto deixa de estar sempre a corrigir. A interferência do crioulo passou a ser mais controlada pelos próprios alunos, pois o tempo dado à planificação permite uma reflexão sobre o que se quer dizer e como fazê-lo. É a própria organização da aula que permite que cada criança faça o trabalho invisível quando está a aprender a língua da escola, situação mais exigente para os alunos com outras línguas maternas.

Nesta fase, parece-me oportuno fazer os seguintes reparos relacionados com a condução do processo.

- a) a fluidez entre as etapas facilitou o desenvolvimento do plano de investigação, mas à medida que se afinava um aspecto, as dúvidas deslocava-se para outro;
- b) embora se aplicassem os mesmos testes para a caracterização inicial e final, a maneira como agora eu “avalio os trabalhos” é mais consistente;
- c) a gravação e visionamento das produções facilitou a própria aprendizagem que se pedia aos alunos quanto à planificação dos seus textos;

A comparação dos resultados ganha robustez porque as próprias sequências didáticas se tornaram mais consistentes ao integrarem todas as competências da língua portuguesa, apesar do alvo da pesquisa ser a oralidade. Os próprios instrumentos de avaliação foram sendo afinados. Daí que eu sentisse mais segurança na aplicação do teste no final.

A gravação e o visionamento permitiram aos alunos, ainda com todas as limitações de distanciamento do próprio, assim como as questões de inibição, observar o seu trabalho e defenderem-se das críticas. Este trabalho levou tempo, mas contribuiu para desenvolver a metacognição. Escolher a palavra certa e a forma como dizê-la exige uma ligação estreita entre linguagem e pensamento. Passar da frase à produção de texto oral torna os alunos mais competentes, o que contraria a ideia de que a língua se aprende naturalmente.

Como referi, há uma evolução, os alunos progrediram bastante na oralidade. A pouco e pouco estão a usar a língua no seu registo oral com mais formalidade, daí poder dizer que “ensinar os alunos a expressar-se com um certo grau de formalidade em função de cada tipo de texto” foi atingido.

Posso dizer que estes alunos do 2º ano atingiram uma desenvoltura na planificação da descrição

e da narração. Tal foi possível porque houve intencionalidade *no ensinar diferentes estratégias para planificar o texto descritivo e texto narrativo*.

Ao longo do plano, trabalhei a questão de relatar acontecimentos a partir de um conjunto de critérios pré-estabelecidos que constam na Tabela 2, mas não fiz um trabalho sistemático, porque o tempo dedicado “*A memória do vivido*”, designação para a hora das novidades, continua a ser o momento em que os alunos fazem a transição da sua língua materna para a língua de escolarização.

Por fim, não posso deixar de dizer o que é que eu aprendi com este projecto. Tinha colocado como primeiro objectivo – “identificar objectivos e conteúdos de aprendizagem sobre o discurso oral”. Estou convicta pela pesquisa que fiz, que tenho mais conhecimentos, do ponto de vista da didáctica de como ensinar o discurso oral formal. Mas também foi importante a reflexão sobre ensinar a “ouvir”. E aperceber-me que se trata de uma tarefa mais frágil do que ensinar a falar.

Penso que estou no caminho certo para poder dizer que “o tempo dedicado na aula ao trabalho da oralidade deve ser assumido, por parte do professor, com idêntico empenho e compromisso”.

Referências Bibliográficas

- LOMAS, C. et al (2003). Ciências da linguagem, competência comunicativa e ensino da Língua. In De Carlos Lomas (org.). *O valor das Palavras (I) falar, ler e escrever nas aulas*. Porto:Asa. pp.27-70.
- LUGARINI, E. (2003). «Falar e ouvir. Para uma didáctica do “saber falar” e do “saber ouvir”». In *O valor das Palavras (I) falar, ler e escrever nas aulas*. Porto:Asa. pp.109-155.
- PINTO, M. (2010). “Desenvolver competências do oral no 1º ciclo”. In Sousa, O.C. & Cardoso, A. (eds.). *Desenvolver Competências em Língua- Percursos Didácticos*. Lisboa: Edições Colibri, CIED, pp.15-32.
- SILVA, M.E. (2010). “A sequência didáctica como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências”. In In Sousa, O.C. & Cardoso, A. (eds.). *Desenvolver Competências em Língua- Percursos Didácticos*. Lisboa, Edições Colibri, CIED, pp.33-72.
- REIS, C. (coord.). Programa de Português para o Ensino Básico. 2009, acessado através de <http://www.dgidg.min-edu.pt>.
- TUSÓN, A. (2003). “Iguais perante a Língua, desiguais no uso”. In Carlos Lomas (org.). *O valor das Palavras (I) falar, ler e escrever nas aulas*. Porto:Asa. pp.77-89.
- VILÀ, M. (2005). *El discurso oral formal, Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Madrid: GRAÓ.

Fontes/Livros trabalhados

- “A Bruxa Mimi no Inverno”, Valerie Thomas e Korky Paul, Gradiva Publicações
- “A Festa de Anos” da Luísa Ducla soaresz, Editora Civilização
- “O Cuquedo”; Clara Cunha, Livros Horizonte
- “O Gigante Preguiçoso” Mireia Català, Cuaderno de comprensión lectora, edições Baula
- “Os Primos e o Feiticeiro Lampeiro”, Ana Maria Magalhães e da Isabel Alçada, Caminho
- “Laura e o Coração das Coisas”, de Jordi Sába, Lorenzo Silva, Dom Quixote

A botânica escolar em Portugal no século xx: relações, tensões e contribuições entre o conhecimento científico, conhecimento escolar e manuais escolares do ensino básico

Fernando Guimarães

(Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Bento Cavadas

(Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal)

Resumo

Esta comunicação pretende actualizar um modo de compreender o domínio disciplinar em que se inscreve, tendo na sua génese duas dissertações de Doutoramento intituladas A Botânica nos Manuais Escolares dos Ensinos Primário e Básico (1º Ciclo) no século XX em Portugal (Guimarães 2007) e A Evolução dos Manuais Escolares de Ciências Naturais do Ensino Secundário em Portugal 1836-2005 (Cavadas 2008a).

Estas investigações cruzaram-se em dois eixos de análise: a interpretação da forma como o conhecimento produzido sobre botânica foi induzido pelas políticas de educação, nomeadamente pelas alterações curriculares; a compreensão de como estas questões foram expressas nos manuais escolares de Ciências da Natureza, durante o século XX, em Portugal.

Neste trabalho são apresentadas as pontes estabelecidas entre as dissertações efectuadas, procurando-se enfatizar a especificidade de ser professor no Ensino Básico a partir do conhecimento científico apropriado pela escola, transformando-o em conhecimento escolar.

Palavras-chave: Ensino de Botânica; manuais escolares; conhecimento científico/conhecimento escolar.

Introdução

Privilegiamos no nosso artigo o estudo de saberes escolares de Botânica, os quais foram considerados observadores de uma reorganização do ensino das Ciências da Natureza no Ensino Básico no século XX, em Portugal. Efectivamente, com o desenvolvimento de diferentes perspectivas sobre os conhecimentos científicos acerca das classificações biológicas (nomeadamente a taxonomia e a sistemática, incluindo a nomenclatura, a classificação, a história dos diversos sistemas de classificação e das escolas taxonómicas e dos Reinos dos seres vivos, conforme salientam diversos autores, entre os quais: Stafleu & Cowan 1979; Cronquist 1981; Radford 1986; Panchen 1992; Santos 2006; Guimarães & Santos 2009), surgiram lacunas no ensino em Portugal e, para colmatar tais debilidades, os diferentes Governos, ao longo do último século, induziram a introdução de novos conteúdos programáticos de Botânica no ensino das Ciências da Natureza na escolarização básica e obrigatória das crianças.

A análise de manuais escolares mostra que a existência de conteúdos de Botânica no ensino das Ciências, no último século em Portugal, não pode ser compreendido à margem da natureza das políticas educativas, nem, mais especificamente, à margem das políticas curriculares (Guimarães 2008: 29). Os manuais escolares têm para a escola uma importância fundamental na conformação das formas e dos conteúdos do conhecimento pedagógico, integrando aspectos relativos à sequência e ao ritmo da sua transmissão através, por exemplo, das actividades que propõem e dos modos de avaliar as aquisições realizadas, desempenhando, assim, importantes funções pedagógicas e didácticas (Fracalanza & Megid-Neto 2003). Nesta perspectiva, eles podem permitir aceder ao conhecimento da ideologia pedagógica e curricular subjacente, do modo como é entendido o processo de ensino e de aprendizagem que tem lugar na sala de aula e do papel que nele é reservado aos alunos e aos professores.

2. Metodologia

Pretendemos analisar a Botânica nos manuais escolares do Ensino Básico, no século XX em Portugal, numa abordagem pluriperspectivada, interpretativa e crítica, através da observação de textos – manuais escolares de Ciências da Natureza, que ao longo do último século sofreram alterações na sua denominação. Evidenciamos estas modificações desde os compêndios de Ciências Naturais, Ciências Naturais, Ciências Geográfico-Naturais, Meio Físico e Social, até ao Estudo do Meio. Foi um esforço de pesquisa que exigiu a interpretação do que é entendido, do ponto de vista formal (legislação e manuais escolares), o ensino das Ciências da Natureza e, mais particularmente, o ensino de Botânica e o conhecimento científico.

Privilegiamos, assim, uma abordagem histórica da Botânica (Sano, 2004) e do ensino das Ciências da Natureza que não se configurasse num reducionismo disciplinar excessivo, estando aberto aos olhares de outras ciências e numa leitura ampla dos fenómenos da educação que considerasse as suas condições históricas, sociológicas, fisiológicas, psicológicas, sociais e contextuais.

Para o conhecimento da Botânica nos manuais escolares do Ensino Básico no século XX em Portugal, optámos pela realização de uma investigação documental (Lüdke & André 1986), com a procura de bibliografia, legislação e manuais escolares; assim, pudemos privilegiar o estabelecimento de relações interdependentes entre a construção teórica e os dados empíricos obtidos, numa situação de constante contraponto mas, também, de reforço mútuo. Este método, a análise documental, é adequado para recolher dados já impressos e que não variam com a memória humana se bem que não deixem de revelar informações selectivas, portanto, tendenciosas, uma vez que os documentos contêm apenas o que foi decidido registar, omitindo aspectos inconvenientes.

Em suma, este artigo enquadra-se em abordagens balizadas por análises interpretativas do objecto de estudo, não assentando na sequência que parte da teoria para a colocação de hipóteses, a que se segue a recolha de dados, com base nas quais se retirarão conclusões, pela testagem dessas hipóteses derivadas da teoria geral. Advoga-se antes que, considerando-se os conceitos disponíveis, na investigação interpretativa se verifica um movimento de vai-vem constante entre teoria e recolha de dados, não havendo pois aquele conjunto rígido de etapas predeterminadas que, de acordo com Giordan (1999: 49), “Un tel processus est un modèle idéalisé; en d’autres termes, il est trop beau pour être vrai!”. Assim, a investigação incide sobre os processos educativos, laborando de modo sistemático com dados complexos e, acentuando precisamente essa complexidade da realidade educativa.

3. O papel das Ciências da Natureza no Ensino Básico

Na organização e orientações curriculares e nos programas do Ensino Básico do Ministério da Educação (ME 1991, 2001, 2004), a Botânica surge integrada e não como área curricular independente das Ciências da Natureza. Em Estudo do Meio, por exemplo, embora o programa faça várias referências à Botânica, esta não é muito enfatizada pelos professores. Porém, o ensino das Ciências da Natureza em geral, e o da Botânica em particular, nas escolas do Ensino Básico, é de extrema importância e justifica-se através de diversas vantagens (Fracalanza & Megid-Neto 2003). Por exemplo, as actividades de ciências são uma forma privilegiada para trabalhar inúmeros conteúdos relacionados com a Matemática, assim como a comunicação escrita e oral. É indubitável que as Ciências são um contexto privilegiado para desenvolver a linguagem da criança. Esta é estimulada quando a criança descreve fenómenos científicos, quando usa termos novos para designar esses fenómenos e quando faz registos do que observa (Veiga 1978; Candau 2000). Faz parte da natureza da criança aprender através do contacto com o meio físico-natural que a rodeia e encontrar explicações para justificar os fenómenos desse meio (Krasilchik 2004). Assim, aquando da sua entrada para a escola, os alunos possuem já vivências sensíveis e concepções intuitivas que explicam os fenómenos encontrados no seu quotidiano (Fracalanza et alii 1986).

Outra vantagem resulta das competências básicas das áreas curriculares referidas serem abordadas mais facilmente quando aparecem enquadradas em áreas curriculares diferentes do que quando são trabalhadas ao serviço de uma área particular. Quando conduzido devidamente, o estudo da Botânica leva os alunos a assumirem uma atitude de permanente pesquisa e experimentação (Molina 1987). Também fomenta um sentido crítico apurado, promovendo uma eventual mudança conceptual das suas explicações prévias para o funcionamento da Natureza (Sano 2004). Nesse sentido, a Botânica é fundamental para a concretização dos objectivos gerais do currículo no Ensino Básico, especialmente o que preconiza a utilização de alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar).

Um outro motivo que justifica o ensino das Ciências da Natureza é o facto de, actualmente, viver-

mos na era das ciências e da informação, em que as mudanças tecnológicas ocorrem frequentemente e com um ritmo mais acelerado. É de extrema importância que a educação fornecida às crianças se prepare para enfrentar e compreender essa mudança (Delizoicov, et alii 2002). Também se deve habilitar com a capacidade de inovar para que possam ocupar o seu lugar de cidadãos activos e participativos na sociedade.

Nesse processo de desenvolvimento intelectual das crianças, as ciências têm um papel importante, pois estimulam a sua compreensão do mundo e proporcionam-lhes formas de resolver criticamente novos problemas. De facto, o progresso da ciência é criativo e assenta na resolução de problemas com a interacção da imaginação, do raciocínio lógico, da observação e da experimentação (Krasilchik 2004). Nesse processo, a incerteza e o erro, os avanços e os retrocessos, são uma parte importante. É, também, neste sentido que surge a necessidade de aliar as ciências à educação da criança.

4. A relação dos professores do Ensino Básico com as Ciências da Natureza

Os saberes escolares são marcados pelas relações que os actores educativos estabelecem com o conhecimento, a partir de múltiplas possibilidades de interesses, de ênfases, de modos de transmissão, da complexidade das análises e de articulações dos conteúdos com a prática do uso de manuais escolares (Santos 2000). Tais saberes expressam-se no currículo da escola, constituído no desenvolvimento de aprendizagens previstas nas propostas normativas. Esse currículo também inclui aprendizagens de um conjunto mais tácito ou oculto de normas, valores e práticas que estão imbuídas na cultura da escola (Lacasa 1994).

Devido a muitos professores do Ensino Básico recearem as aulas de Ciências da Natureza, a abordagem de conteúdos de Botânica é esquecida ou relegada para o final da programação do ano lectivo, por insegurança em abordar o assunto (Fracalanza & Megid-Neto 2003). De facto, a prática demonstra que muitos professores do Ensino Básico relegam a Botânica para um segundo plano e, quando a abordam na sala de aula, o fazem de um modo teórico e descontextualizado (Krasilchik 1987). Uma das maiores reclamações é a dificuldade em desenvolver actividades práticas que despertem a curiosidade do aluno e que mostrem a utilidade daquele conhecimento no seu quotidiano (Santos 2006). Para colmatar essa lacuna, os professores socorrem-se com frequência do manual escolar. Contudo, o livro didáctico tem-se afirmado, dentro do cenário de ensino e aprendizagem, mais como protagonista do processo do que propriamente como auxiliar. Em muitas situações – e no ensino de Botânica não é diferente – ele é mais do que um recurso nas mãos do professor: é a fonte de informação sobre conceitos e sobre estratégias de ensino (Sano 2004: 43 – 44).

5. Os manuais escolares de Ciências na formação de professores

Seguindo muitas vezes diferentes orientações teóricas e metodológicas, diversos autores (Castro et alii 1999; Guimarães, et alii 2003, 2007; Silva 2004; Machado 2006; Carvalho et alii 2007; Guimarães 2010) consideram o manual escolar como peça fundamental no processo de ensino e de aprendizagem. De facto, é recorrente a ideia de que os livros de texto têm um papel decisivo na transmissão do conhecimento científico.

Os manuais escolares têm, para a escola, uma importância fundamental na conformação das formas e dos conteúdos do conhecimento pedagógico, integrando aspectos relativos à sequência e ao ritmo da sua transmissão através, por exemplo, das actividades que propõem e dos modos de avaliar as aquisições realizadas, desempenhando, assim, importantes funções pedagógicas (Cavadas & Guimarães 2010). Nesta perspectiva, podem permitir aceder ao conhecimento da ideologia pedagógica subjacente, ao modo como é entendido o processo de ensino e de aprendizagem que tem lugar na sala de aula e ao papel que nele é reservado aos alunos e aos professores. Portanto, dado que são vistos como importantes instrumentos pedagógicos, culturais e ideológicos, os manuais escolares estão no centro dos interesses da investigação em educação (Cabral 2005; Guimarães 2008).

Também Magalhães (1999: 285), defende que o estudo dos manuais escolares constitui um meio para conhecer uma época e para caracterizar políticas e modelos educativos porque, enquanto “objecto de cultura, [o manual escolar] representa e contém opções culturais mais ou menos explícitas, mais ou menos assumidas e como tal, valoriza e prescreve como verdade e como ciência determinado conhecimento, mas silencia, negligencia, marginaliza muitos outros saberes”.

Segundo esta perspectiva, o manual escolar detém um critério de exactidão, porque é interpretado como sendo a verdade, embora encubra outros saberes considerados incómodos ou menos pertinentes para o desenvolvimento da ciência num determinado contexto sócio-educativo. Nesta perspectiva, o livro escolar pode ser analisado a partir de um olhar cultural, mas simultaneamente pedagógico e

didáctico.

Neste texto, assumimos a orientação de que o livro é um meio didáctico e pedagógico privilegiado na estruturação da cultura escolar, “cuja produção corresponde a uma configuração complexa entre texto, forma e discurso, [sendo] uma combinatória de saber/conhecimento/(in)formação” (Magalhães 2006: 6).

O papel determinante do manual escolar e o seu maior ou menor contributo na didáctica constituem então uma fonte de investigação sobre e na realidade pedagógica (Guimarães *et alii* 2003: 608). Esta investigação pode ser organizada pela via directa, ou por uma via de desobstrução, porque há fracções da cultura escolar que não tiveram o manual como objecto. Por outro lado, a pedagogização do livro escolar não se efectuou sempre da mesma forma e com igual intensidade na história da educação. Nesta linha de ideias, uma análise complexa a manuais escolares pode constituir uma fonte de informação importante para a caracterização da Botânica escolar em Portugal e dos processos educativos e didácticos que nela ocorrem. Estes documentos fornecem-nos informações e interpretações da cultura, do imaginário e dos processos de escolarização, assim como das metas e das práticas educativas (Cabral 2005).

Pretendendo-se que a escola transforme o discurso científico num discurso didáctico compreensível para os alunos, é igualmente importante que os manuais escolares o façam. Para que esse discurso didáctico estimule nos alunos a curiosidade, o espírito de descoberta e de análise de situações da vida, em vez de os ensinar a passivamente receber um conhecimento já feito, é igualmente importante que os manuais escolares cumpram certos requisitos. Por essa razão, na concepção de um manual escolar, deve ser dada atenção à linguagem científico-didáctica mas, também, ao modelo pedagógico que o manual veicula (Vilani 1991).

Não se espera que os autores de manuais escolares apenas façam uma compilação de conteúdos. Guarda-se que sigam um modo de os trabalhar que incentive os alunos e os professores que utilizam esse manual a percorrerem um verdadeiro caminho de construção do saber (Moysés 1985). E compete ainda, depois, aos professores, quando tomam decisões relativas ao manual que vão aconselhar aos seus alunos, optar por aquele(s) que melhor se ajuste(m) ao modelo de formação a que aderem ou que devem veicular. Se assim for, há menos probabilidades de os manuais constituírem meios de normalização e de uniformização.

Apesar disso, é importante reconhecer que os manuais escolares nunca poderão ter em conta todas as situações relativas a contextos reais nem todas as características dos alunos que os utilizam. Por isso, a sua utilização tem de pressupor sempre um trabalho dos professores na adequação do discurso e dos processos de ensinar (Vilani 1991). O seu uso também implica que esses manuais constituam um dos recursos didácticos, e não o único.

6. Conclusão

Apesar do interesse dos manuais escolares no âmbito das actividades pedagógicas e da sua importância para a promoção de uma cultura escrita, nos estudos efectuados (Cavadas, 2008a, 2008b; Guimarães, 2007, 2008, 2009, 2010; Cavadas & Guimarães 2010), constatou-se que eram utilizados com objectivos que permitiam a promoção de métodos de ensino baseados na reprodução de conhecimentos. Neste sentido, os manuais constituíam-se numa base de trabalho pedagógico importante ao contribuírem para a adaptação cultural e social, mas não favoreciam o fortalecimento das capacidades de reflexão e de intervenção. Assim, registamos uma interpretação restrita do ensino das Ciências da Natureza e do processo de escolarização, tal como uma valorização instrumental da cultura científica, nas quais o manual escolar se tornou no meio pedagógico central do processo de escolarização. Constatou-se, ainda, que os manuais escolares influenciaram, nas últimas décadas, as concepções e as práticas dos professores quanto ao ensino das Ciências da Natureza em geral e da Botânica escolar em particular.

Dada a natureza desta apresentação, que assenta numa preocupação de envolvimento comprometido por parte dos professores do Ensino Básico, a sua conclusão permite lançar algumas questões. Uma que nos parece particularmente relevante prende-se com o espaço ocupado pelo conhecimento científico na escola e de que maneira os manuais escolares podem ou conseguem espelhar os avanços científicos e tecnológicos. Como se constatou nas investigações realizadas, e já referenciadas, nem sempre os manuais escolares incorporavam os conhecimentos científicos mais actualizados sobre conteúdos de Botânica. Talvez o exemplo mais significativo seja aquele que se relaciona com a abordagem dos Reinos nos compêndios estudados. Ao longo do século XX, verificamos que esse conteúdo se conservou predominantemente em torno da abordagem aristotélica e de Lineu que defende a divisão

dos seres vivos em dois Reinos: o Reino Animal e o Reino das Plantas.

Ora, a evolução científica no interior da Botânica, bem como de outras Ciências da Natureza permitiu a constituição de outros Reinos e, também, o surgimento do debate científico em torno dos Supra-Reinos. Este confronto, que de modo simples pode ser visto como o confronto entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar, levanta algumas interrogações:

- a) Deveria o conhecimento escolar acompanhar o conhecimento científico?
- b) Será possível incluir nos manuais escolares a complexidade do conhecimento científico que a Botânica actualmente possui, tendo em conta a idade e o desenvolvimento das crianças do Ensino Básico?
- c) Que espaço pode ter o conhecimento científico na escola, nomeadamente nos manuais escolares?
- d) Qual o contributo dos manuais escolares para a formação de professores de Ciências da Natureza?

Se a primeira questão teve como resposta nos manuais escolares um certo não acompanhamento do conhecimento escolar pelo conhecimento científico, a segunda interrogação relaciona-se com a inclusão nos manuais escolares, em particular nos últimos vinte anos do século XX, de temas que não tiveram tempo para merecer um aprofundamento que lhes atribui um estatuto de conhecimento científico. Por exemplo, temas relacionados com a conservação e preservação da Natureza, a reciclagem e o aquecimento global. Apesar da relevância de problemas como a poluição e a destruição do meio ambiente, o tratamento dos lixos e a utilização pouco regulada dos combustíveis fósseis, entre outros, a verdade é que os manuais escolares têm integrado estes conteúdos sobre uma abordagem normativa e, em alguns casos, pouco crítica. Referimo-nos, nestes casos ao facto de relativamente à temática apontada incluírem mensagens relativas ao que se deve e não se deve fazer e ao impacto nefasto da acção humana na Natureza.

A terceira questão relaciona-se com o espaço ocupado pelos manuais escolares no ensino das Ciências da Natureza no Ensino Básico. Os resultados das investigações desenvolvidas apontam para a vinculação de um ensino das ciências do tipo transmissivo, relegando para segundo plano a componente experimental e de investigação. Quanto ao espaço que os manuais escolares ocupam no Ensino Básico, ficou ainda por esclarecer na totalidade se os manuais escolares conduzem a novas práticas docentes ou se, pelo contrário, são um recurso que é utilizado no processo de ensino e de aprendizagem monotonamente. O problema é que, face à excessiva padronização dos manuais escolares, raramente o professor tem condições de alterar substancialmente as suas propostas de ensino e aprendizagem, baseado apenas nesses recursos.

Em relação ao contributo dos manuais para a formação de professores de Ciências da Natureza, na escolha dessas obras os professores deveriam considerar se as actividades propostas no livro reforçam só os conteúdos apresentados ou se são importantes para o desenvolvimento de competências que auxiliem os alunos na aprendizagem das ciências. Os docentes, poderiam, também, segundo Fracalanza *et alii* (1986: 33), averiguar “se as actividades levam em conta a vivência e o nível cognitivo de seus alunos (...) perceber o grau de dificuldades de cada uma das propostas de actividades sugeridas, bem como a viabilidade de sua realização nas condições escolares”. Já Moysés (1985), analisou o entendimento que os alunos apresentavam sobre o manual escolar e constatou que preferem os livros que favorecem mais a compreensão do que a memorização. Além disso, também apurou que os alunos gostariam que os livros apresentassem mais exemplos e que os conteúdos apresentados estivessem de acordo com o seu quotidiano. Em suma, cabe ao professor de Ciências seleccionar o melhor manual para os seus alunos, mas também aquele que contribua para a sua evolução como docente.

Referências Bibliográficas

- Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editora.
- Candau, V. M. (2000). A didáctica hoje: Uma agenda de trabalho. In V. M. Candau (Ed.), *Didáctica, currículos e saberes escolares* (pp. 149 – 160). Rio de Janeiro: DP&A.
- Carvalho, G. S., Silva, R., & Clément, P. (2007). Historical analysis of Portuguese primary school textbooks (1920-2005) on the topic of Digestion. *International Journal of Science Education*, 29, 2, February, 173 – 193.
- Castro, R. V., Rodrigues, A., Silva, J. L., & Sousa, M. L. D. (Orgs.) (1999), *Manuais escolares – estatuto, funções, história. I encontro internacional sobre manuais escolares*. Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.

- Cavadas, B. (2008a). *A evolução dos manuais escolares de Ciências Naturais do ensino secundário em Portugal 1836-2005*. Tese de doutoramento apresentada à Facultad de Educación, Salamanca.
- Cavadas, B. (2008b). A influência dos naturalistas franceses nos manuais escolares portugueses de Ciências Naturais: o caso das teorias da origem das espécies. In J. Hernández Díaz (Coord.), *Influencias Francesas en la educación española e Iberoamericana (1808-2008): Actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca* (pp. 567 – 584). Salamanca: Globalia Ediciones Anthemia y José Luis Hernández Huerta.
- Cavadas, B., & Guimarães, F. (2010). As ilustrações dos manuais de botânica de Seomara da Costa Primo. In J. B. Duarte (Org.), *Manuais escolares e dinâmica da aprendizagem: podem os manuais contribuir para a transformação da escola?* (pp. 117 – 142). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Cronquist, A. (1981). *An integrated system of classification of Flowering Plants*. Nova Iorque: Columbia University Press.
- Delizoicov, D., Angotti, J. A., & Pernambuco, M. M. (2002). *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Fracalanza, H., & Megid-Neto, J. (2003). O livro didático de ciências: o que nos dizem os professores, as pesquisas acadêmicas e os documentos oficiais. *Contestado e Educação*, 2, 22 – 31.
- Fracalanza, H., Amaral, I. A., & Gouveia, M. S. F. (1986). *O ensino de ciências no primeiro grau*. São Paulo: Atual.
- Giordan, A. (1999). *Une didactique pour les sciences expérimentales*. Paris: Éditions Belin.
- Guimarães, F. (2010). School Knowledge of Botany in Textbooks of Natural Sciences in Portugal. Analysis of its Curricular Statute in Primary School Education (1900-2000). In L. Gómez Chova, D. Martí Belenguer e I. Candel Torres (Edits.), *International Technology, Education and Development Conference 2010 - Valencia. Proceedings* (pp. 762-769). Valencia – Espanha: International Association of Technology, Education and Development. (CD-ROM).
- Guimarães, F. (2009). Similarity in School Textbooks on Natural Sciences for the Primary School Level: an analysis of teaching and apprenticeship of Botany in the last century in Portugal (1900-2000). In L. Gómez Chova, D. Martí Belenguer e I. Candel Torres (Edits.), *International Conference of Education, Research and Innovation 2009 - Madrid. Proceedings* (pp. 4835 – 4841). Valencia - Espanha: International Association of Technology, Education and Development. (CD-ROM).
- Guimarães, F. (2008). Saberes escolares de Botânica nos Livros Didáticos de Ciências da Natureza dos Ensinos Primário e Básico (1.º Ciclo). Análise ao seu estatuto curricular no último século em Portugal. *Plures – Humanidades*, 10, 27 – 45.
- Guimarães, F. (2007). *A Botânica nos manuais escolares dos Ensinos Primário e Básico (1.º Ciclo) no século XX em Portugal*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Guimarães, F., & Santos, F. S. (2009). Botany teaching in Portugal and Brazil: analysis of school textbooks and their application in elementary school classes (2001- 2010). In L. Gómez Chova, D. Martí Belenguer e I. Candel Torres (Edits.), *International Conference of Education, Research and Innovation 2009 - Madrid. Proceedings*, (pp. 6785 – 6790). Valencia - Espanha: International Association of Technology, Education and Development. (CD-ROM).
- Guimarães, F., Lima, N., & Magalhães, J. (2007). Conteúdos que privilegiam diferentes dimensões do ensino da Botânica. Análise de manuais escolares dos Ensinos Primário e Básico (1.º Ciclo). In J. Sousa (Pres.) et alii (Orgs.), *Educação para o sucesso: políticas e actores. Vol. 2. Livro de Actas do IX Congresso da SPCE* (pp. 1397 – 1408). Funchal: SPCE (CD-ROM).
- Guimarães, F., Lima, N., & Magalhães, J. (2003). Manuais escolares e outros materiais nos Ensinos Elementar e Básico (1.º Ciclo). Que ensino das Ciências da Natureza no século XX em Portugal? In A. J. Eguizábal, et alii (Coords.), *XII Colóquio Nacional de Historia de la Educación – Etnohistoria de la Escuela* (pp. 601 – 608). Burgos: Universidad de Burgos/Sociedad Española de H.^a de la Educación.
- Krasilchik, M. (2004). *Prática de Ensino de Biologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Krasilchik, M. (1987). *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Machado, M. D. S. (2006). *Uso sustentável da água: Actividades experimentais para a promoção e educação ambiental no Ensino Básico*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Magalhães, J. (2006). O Manual Escolar no Quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, 5 – 14. Consultado em Março, 2007, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

- Magalhães, J. (1999). Um apontamento para a história do manual escolar: Entre a produção e a representação. In R.V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, e M. L. D. Sousa (Orgs.), *Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História. I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp. 279 – 301). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- ME (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. 4.ª Ed. Lisboa: ME/DEB.
- ME (2001). *Orientações Curriculares 3.º Ciclo. Ciências Físicas e Naturais*. Lisboa: ME/ DEB.
- ME (1991). *Programa Ciências da Natureza. Ensino Básico 2.º Ciclo. Plano de organização do Ensino-Aprendizagem*. Vol. II. Lisboa: ME/DGEBS.
- Molina, O. (1987). *Quem engana quem: professor x livro didático*. Campinas, SP: Papyrus.
- Moysés, L. M. M. (1985). *O cotidiano do livro didático na escola: as características do livro didático e os alunos*. Brasília: INEP.
- Panchen, A. L. (1992). *Classification, Evolution and the Nature of Biology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Radford, A. E. (1986). *Fundamentals of Plant Systematics*. Nova Iorque: Harper & Row Publishers, Inc.
- Sano, P.T. (2004). Livros Didáticos. In D.Y.A. C. Santos e G. Ceccantini (Orgs), *Proposta para o ensino de botânica: Curso para atualização de professores da rede pública de ensino* (pp. 43 – 44). São Paulo: Universidade de São Paulo – Instituto de Biociências.
- Santos, F.S. (2006). A Botânica no Ensino Médio: Será que é preciso apenas memorizar nomes de plantas? In C. C. Silva (Org.), *Estudos de história e filosofia das ciências: Subsídios para aplicação no ensino* (pp. 223 – 243). São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Santos, L. C. P. (2000). Pluralidade de saberes em processos educativos. In: Candau, V. M. (Org.), *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Silva, R. M. C. (2004). Digestão/excreção no 1.º CEB: Concepções das crianças, obstáculos de aprendizagem e estratégias para os ultrapassar, e análise de manuais dos séculos XX e XXI . Tese de mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Stafleu, F.A., & Cowan R. S. (1979). *Taxonomic literature — a selective guide to botanical publications and collections with dates, commentaries and types*. (2ª ed). Haia: (s/ed.).
- Veiga, I. (1978). Didática: Uma retrospectiva histórica. In I.Veiga (Ed.), *Repensando a Didática* (pp. 82 – 95). Campinas: Papyrus.
- Vilani, A. (1991). Planejamento escolar: um instrumento de atualização dos professores de ciências. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 13, 162 – 177.

História da Educação, Políticas Educacionais e Organização Escolar

As novas formas de governação da educação e o contexto de trabalho dos professores

Mariana Dias

(Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa)

Resumo

Neste artigo analisaremos as alterações verificadas na governação da educação em Portugal (1998-2008) e procuraremos identificar as implicações dessas mudanças no papel dos professores e no contexto em que desenvolvem o seu trabalho. A reflexão a empreender terá como referência o conceito de “ciclo político” desenvolvido por Ball (1994) e que recomenda que, na análise das políticas educativas, se tenha em consideração três dimensões inter-relacionadas: o contexto da decisão política, as directrizes legislativas e as alterações verificadas nas práticas pedagógicas e organizacionais. Será, ainda, preocupação fundamental deste artigo relacionar a evolução da situação nacional com as tendências internacionais neste domínio, já que estas constituem um elemento fundamental para compreensão da problemática em causa. O trabalho de pesquisa desenvolvido (Dias 2008, 2003) permite constatar que a mudança na gestão das escolas públicas em Portugal tem contribuído para uma transformação profunda no contexto de trabalho dos professores. Nesse sentido, defenderemos ao longo desta comunicação, que as agendas globais se articulam, de forma complexa, com as identidades e contextos locais.

Palavras-chave: governação, profissão de professor, nova gestão pública.

Introdução: A profissão de professor e os novos paradigmas de governação

A Escola pública foi, durante muitos anos, considerada uma instituição fundamental para a concretização dos ideais democráticos, para o desenvolvimento económico e para a construção de uma sociedade de bem-estar. No entanto, nas últimas décadas, um discurso de risco e desilusão emergiu em diversos países, sublinhando o declínio dos padrões académicos, a perda de autoridade dos professores, o surgimento de problemas de indisciplina e de violência na escola e na sociedade. Esta situação, associada às transformações características das sociedades de modernidade tardia, criou condições para o desenvolvimento de uma poderosa “cruzada simbólica” para salvar o futuro (as crianças e a economia), que implica alterações significativas nos papéis dos diferentes actores educativos. Os professores tornaram-se alvo de acusações diversas (corporativismo, ineficácia, resistência à mudança) que legitimaram a emergência de novas formas de controlo: “it was made clear that teachers could no longer be trusted with the education of the nations (...); teachers needed to be more closely monitored and controlled” (Ball 2006: 29-30).

Tradicionalmente caberia ao Estado a recuperação do declínio da “escola pública”. No entanto, os cenários de risco e de crise, que se tornaram dominantes nas últimas décadas do século XX, estavam longe de se restringir ao sistema de ensino. Configuravam uma agenda mais ampla de reestruturação do próprio papel do Estado nas sociedades contemporâneas. Gerou-se, assim, um clima favorável à defesa de novas formas de governação, assente num discurso político baseado:

- na “devolução de poderes” aos actores locais, no quadro de um sistema de “prestação de contas”;
- na redefinição das relações de poder entre os referidos actores (professores, pais , directores), expressa na advocacia da escolha parental e do reforço da liderança das escolas;
- na contratualização do serviço público de educação e na “partilha” da responsabilidade na prestação do mesmo (sector social, público e privado).

Este discurso político disseminou-se rapidamente em Portugal, embora a lentidão na implementação das medidas legislativas correspondentes tenha levado diversos autores a comparar o processo de autonomia da escola Portuguesa ao (difícil) caminho para a “Terra Prometida” (Lima & Afonso 1995). Importa, por isso, analisar se as mudanças anunciadas se restringiram ao plano discursivo ou foram

geradoras de novas lógicas de acção.

2.A Escola Pública e os Actores Locais em Portugal: continuidade ou mudança?

A separação entre a escola pública e os actores locais tem raízes profundas em Portugal, associadas com a descontinuidade cultural entre o universo escolar e as comunidades locais e com o próprio processo de regulação da educação:

“Uma das primeiras preocupações dos reformadores do século XVIII consiste na definição de regras uniformes de selecção e de nomeação de professores (...). Neste sentido, a estratégia de recrutamento não privilegiará os candidatos que tencionam fixar-se nas suas terras de origem, visando, pelo contrário, a constituição de um corpo de profissionais isolados, submetidos à disciplina do Estado. Os professores aderem a este projecto, que lhes assegura um estatuto de autonomia face aos párocos, aos notáveis, e às populações. (Nóvoa 1991: 14)

Esta aliança entre o Estado e os Professores não implica, no entanto, que a relação entre estes actores tenha sido fácil, como pode inferir-se da tensão, que atravessa toda a história do século XX, entre “uma regulação estatal de tipo burocrático e administrativo (...) [e] uma regulação corporativa de tipo profissional e pedagógico, em que a escola é vista como uma “organização profissional”, com uma gestão de tipo colegial” (Barroso 1999:23). Esta tensão vai encontrar uma expressão muito particular no modelo de “gestão democrática das escolas”, institucionalizado após um breve ensaio autogestionário na sociedade portuguesa (1974-1976). Com efeito, nesse modelo ratifica-se formalmente o respeito pelos princípios de democraticidade e participação, expressos na eleição e no carácter colegial dos órgãos directivos das escolas. No entanto, esvaziam-se esses órgãos de capacidade deliberativa através de uma regulamentação apertada, que os transforma em meros executores de directrizes e políticas alheias:

[a] gestão “verdadeiramente democrática” que se afirma procurar alcançar irá revelar-se ao longo dos anos como *muita* gestão para *reduzida* democracia. Cedeu-se aos professores o quase exclusivo das tarefas de gestão corrente mas, por outro lado, subtraiu-se-lhes os poderes de decisão sobre políticas escolares, formas de organização diferenciadas, projectos próprios, etc., tendo-se ainda isolado as escolas das respectivas comunidades e da participação substantiva de outros actores sociais (sobretudo as famílias dos alunos e as autoridades locais) (Lima 2006:15).

As reduzidas alterações verificadas nos modelos de organização das escolas básicas e secundárias no último quartel do século XX não impediram que se verificasse uma mudança muito significativa no discurso político relativo ao papel dos actores locais na educação. De facto, em meados da década de 80, a matriz centralista da educação portuguesa começa a ser questionada, chegando a descentralização a ser apresentada como um dos princípios orientadores dos trabalhos da Comissão da Reforma do Sistema Educativo:

[Constituem] princípios orientadores da comissão a descentralização da administração da educação, a modernização estrutural e curricular bem como dos métodos e técnicas de ensino, e a valorização dos recursos humanos disponíveis (Ferreira & Seixas 2006:266).

Apesar disso, à medida que a Lei de Bases do Sistema Educativo vai sendo regulamentada, torna-se visível que a devolução de poderes ficaria longe do prometido: as competências atribuídas às escolas preparatórias e secundárias foram muitíssimo reduzidas (Dec. Lei n.º 43/89) e as autarquias mantiveram responsabilidades no domínio das infra-estruturas e transportes escolares, sem contrapartidas significativas no domínio da decisão política (Fernandes 1995).

Em 1998, um novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas foi elaborado e consagrado legalmente (Dec. Lei n.º 115/A, Maio de 1998). Este novo regime de gestão das escolas, por comparação com os anteriores, previa um quadro bastante amplo de vertentes em que a autonomia da escola poderia vir a efectivar-se (curricular, organizacional, pedagógica, financeira, cultural), alargava as competências dos gestores escolares, instituía novos critérios para o desempenho do cargo (experiência ou formação) e criava uma nova modalidade de regulação das organizações escolas: o “contrato de autonomia”. Aproximava-se, assim, das novas concepções gestionárias, em vigor em diversos

contextos, ainda que sob diferentes designações (*estado avaliador, estado regulador, nova gestão pública* :

[o sistema de “Estado Avaliador” implica] a concentração da administração central na dimensão estratégica do desenvolvimento do sistema, definindo os objectivos e os critérios de qualidade do produto final; a emergência de poderosos órgãos intermediários de especialistas, funcionando como agentes directos de avaliação e coordenação; e a ênfase na auto-regulação das instituições. (Afonso, 2001: 24)

Dez anos mais tarde, a penetração das novas concepções gestionárias em Portugal consolida-se com a publicação do Dec. Lei nº 75/ 2008. De facto, as novas directrizes efectuem uma apologia clara das novas orientações políticas e administrativas: importância dos gestores e da “liderança unipessoal”, alteração da relação entre “produtores” (professores) e clientes (pais), performatividade e avaliação, diluição das fronteiras entre “estado” e “sociedade civil”. As novas directrizes políticas configuram a emergência de um novo contexto de trabalho para os professores , cuja natureza importa analisar.

3. Metodologia

A reflexão a empreender terá como fontes principais de informação:

a) estudos de caso realizados pela autora em seis escolas do ensino básico da região de Lisboa, no período compreendido entre 1998 e 2003. Estas instituições foram seleccionadas em função da diversidade da sua localização, dimensão e composição social da população (Dias 2003). No âmbito deste estudo longitudinal foram entrevistados todos os professores e “gestores” das referidas instituições, além de um número mais limitado de representantes da comunidade educativa. Foram, ainda realizadas observações em diversos contextos (reuniões dos órgãos de direcção e de gestão intermédia, contactos informais entre professores, exposições, festas);

b) projectos de investigação orientados pela autora, nos últimos anos, sobre o processo de reorganização das escolas públicas , designadamente os estudos de caso realizados em escolas básicas da região de Lisboa por Gama 2008, Moreira 2008 e Monteiro 2007.

Apesar da diversidade de objectivos e estratégias de trabalho utilizadas nos estudos referenciados, estes facultam uma imagem bastante congruente no que respeita à afirmação das novas concepções gestionárias em Portugal.

4. A governação das escolas públicas Portuguesa: agendas globais ou identidades locais?

Estudos comparativos realizados no domínio da governação da educação têm evidenciado a existência, no espaço europeu, de tendências comuns que ultrapassam o quadro macro-político e se estendem ao plano da acção social e organizacional (Maroy 2004; van Zanten 2004; Ball & van Zanten 1998). Essas tendências abrangem, como veremos seguidamente, o contexto de trabalho dos professores e as funções dos “gestores” escolares.

Contexto de Trabalho dos Professores

A análise do processo de reestruturação das escolas públicas, ocorrido noutros contextos, tem evidenciado mudanças de natureza organizacional e profissional, que obrigam à redefinição dos papéis e funções tradicionalmente desempenhados pelos professores. Essa redefinição relaciona-se com a expansão das estruturas e instrumentos gestionários (planeamento e avaliação da acção pedagógica e organizacional, coordenação intra e inter-departamental, trabalho colaborativo entre professores) e com diluição das especificidades organizacionais dos diferentes níveis educativos (Osborn *et al* 2000; Wallace & Huckman 1999; Menter *et al* 1997; Woods *et al* 1997)¹.

As consequências desse processo são descritas por Osborn *et al* (2000), do seguinte modo:

Until recently it was possible to represent teachers' work as relatively isolated and autonomous (...) recent policy brought about dramatic changes to this picture not only in North America, but also in some European countries. In England and Wales teachers are required to attend frequent meetings to discuss school policies relating to assessment, special needs , recording and reporting , and school inspection , to name but a few. Increased teacher collaboration or collegiality has also taken many other forms, ranging from planning curriculum

¹ Mosaicos manipulativos na designação dos autores acima referenciados.

topics to sharing teaching and exchanging expertise. (p.85)

Essa mudança foi, igualmente, visível nas escolas Portuguesas. Com efeito, nos estudos de caso realizados no período anterior à implementação do Dec. Lei n.º 115 A/98, foi possível identificar o predomínio de uma forte matriz celular nas escolas. A “indiferença” face às filosofias educativas de matriz organizacional não se manifestava apenas no plano discursivo e ideológico: estava bem patente na pobreza e na “nudez simbólica” dos espaços colectivos existentes nas escolas (sala de professores, bar, ginásios, bibliotecas, corredores). Estes espaços eram lugares de passagem que não representavam qualquer desafio à estrutura celular das escolas. “Regras de privacidade” protegiam a autonomia do professor no contexto da sua sala de aula e as formas de cooperação predominantes correspondiam ao que Little (1990) designava por formas de “colaboração confortável”: discussão de casos, partilha de planificações e fichas, aferição do ritmo de progressão no currículo (Dias 2003).

A publicação do “novo” regime de autonomia, administração e gestão (Dec. Lei n.º 115-A/98) veio alterar, de forma significativa, esta situação:

“Em todas as escolas observadas se verificaram modificações profissionais e organizacionais relacionadas com o novo modelo de gestão: intensificação do trabalho (nº de reuniões, diversificação das funções gestionárias); menor autonomia dos professores na utilização do tempo não lectivo, na planificação do trabalho e na gestão do currículo (dossiers, actas de reuniões, projectos de ano e turma); emergência de uma nova estrutura social, associada com o desempenho das novas funções gestionárias e com o grau de iniciativa demonstrada; dificuldade em ignorar as “exigências” do mercado (na constituição de agrupamentos, na gestão da imagem pública e da carreira pessoal); aumento das pressões internas e externas para a redefinição da identidade profissional dos professores; emergência de formas de trabalho pedagógico e de colaboração profissional de inspiração neo-fordista; valorização das funções administrativas em detrimento do trabalho directo com as crianças. (Dias 2008: 211)

Veio, também, exigir o desenvolvimento de um “novo profissionalismo” que constitui um profundo desafio às culturas profissionais dos professores Portugueses:

A tentativa de reconstrução de uma nova identidade profissional através do processo de autonomização das escolas parece, por outro lado, não constituir uma forma alternativa de se dizer na profissão, mas contribuir antes para agravar o desfasamento entre um dizer profissional que se constrói na oralidade e uma expressão pública onde predominam os registos escritos e os modos de referencialização onde o “saber lidar” carece de sentido. Esta predominância do escrito resultante em parte do reforço dos dispositivos de controlo *a posteriori* por parte do Estado, não consente dispositivos que facilitem uma inscrição das vivências profissionais na construção da própria profissão (...) Perante esta definição administrativa e organizacional da profissão, os professores sentem-se permanentemente em défice”. (Correia & Matos 2001: 109)

Apesar da especificidade da situação nacional, fruto de uma longa tradição de centralização política que remetia os professores para padrões de “profissionalidade restrita” (Dias 2008), muitas das dificuldades associadas com a implementação de novas formas de regulação da educação em Portugal foram similares às identificadas noutros países: intensificação do trabalho, dificuldade em conciliar as tarefas organizacionais e pedagógicas, sentimentos de perda associados às crescentes interferências na “missão” principal dos professores; obrigatoriedade de prestação de contas a novas entidades (órgãos de direcção, pais); dispersão associada à multiplicidade de solicitações e exigências (cf. Andrade 2006, 2004; Lessard 2006; Ferreira 2005; Gewirtz 2002; Osborn *et al* 2000; Menter *et al* 1997; Woods *et al* 1997).

A investigação internacional sugere que estas dificuldades são mais fortes nos primeiros anos de introdução das reformas (Osborn 2000), embora a interpretação deste fenómeno não seja consensual na comunidade científica. Com efeito, alguns autores consideram que os professores vivem um processo de crise, que nem sempre explicitam, para preservar a sua imagem profissional (Menter 1997). Esse sentimento de crise tem sido também identificado em Portugal:

Essa crise de identidade que se manifesta pela fragilização dos dispositivos simbólicos da pertença a um grupo profissional que, como sugerimos, se confronta com a impossibilidade de se relacionar estavelmente com a pluralidade de missões que lhe são atribuídas é também uma

crise dos dispositivos de compatibilização das relações entre os tempos e os espaços da vida profissional. (Correia & Matos 2001:104).

Considerados conjuntamente estes elementos sugerem que, apesar do carácter minimalista da autonomia devolvida à escola, o contexto organizacional e profissional em que os professores portugueses trabalham foi profundamente modificado na última década. Assistete-se a um grande crescimento das funções que desempenham e, como veremos seguidamente, à perda de estatuto face a outros actores locais.

Os Novos “Executivos Escolares”

A nova governação da educação tem sido associada a novas formas de regulação interna e externa das instituições educativas. As “disciplinas de poder” (Ball 2008) emergentes seriam tanto mais eficazes quanto menos visíveis. A preocupação com a “gestão cultural” das organizações enquadra-se precisamente na tentativa de criar um *ethos* que legitime os novos mecanismos de regulação, de tal forma que estes pareçam auto-adoptados (em termos individuais e organizacionais). Estudos realizados em diversos países evidenciam que os executivos escolares desempenham um papel central na introdução, gestão e implementação das novas orientações gestionárias (Raab & Arnott 2000; Ball 2004; van Zanten 2007). Simultaneamente, tendem a afastar-se dos modelos tradicionais de “liderança profissional” ou “liderança pelo exemplo”, verificando-se uma “reconstruction of the head’s role as budget manager, entrepreneur and promoter of the school, [that] diverts the values, purposes and concerns of the head from matters educational to matters financial and managerial” (Ball 1994:93).

Em Portugal, as alterações no papel do gestor escolar são visíveis desde meados da década de 80 (Dias 2003). Com efeito, a mudança no discurso político registada na altura e que materializava na defesa da “autonomia da escola”, pressupunha um crescente protagonismo dos directores escolares: relação com as famílias, abertura da escola à comunidade, responsabilidade pelas actividades de natureza organizacional. No entanto, o quadro legal existente limitava, bastante, a autoridade e influência da direcção das escolas.

O regime de autonomia, administração e gestão das escolas, publicado em 1998, veio, contudo, remover muitas das barreiras que limitavam a diferenciação funcional e de estatuto dos “gestores escolares”: possibilitou-lhes melhores salários, expandiu as funções gestionárias e separou as funções de gestão das funções lectivas. Veio também dificultar o papel de regulação política interna desempenhado pelos professores durante o período de “gestão democrática das escolas” (dispersão por vários órgãos, presença de outros actores sociais). Não surpreende, por isso, que, embora seguindo directrizes e calendários que lhes eram impostos do exterior, os directores tivessem um papel fundamental na implementação local do novo regime gestionário (Dias 2003; Pires 2003; Barroso 2001).

O desinteresse de muitos professores pelas questões organizacionais, associado ao desconhecimento das suas funções e regras de funcionamento dos novos órgãos, veio reforçar a esfera de influência dos executivos escolares. Esta situação não implica, no entanto, que a alteração das relações de poder se tivesse processado sem resistência:

As vantagens competitivas de que uma parte significativa dos executivos escolares dispunha face aos outros membros organizacionais não devem, no entanto, levar a concluir que foi fácil a passagem de “professor entre professores” a “executivo escolar”. O alheamento demonstrado por muitos professores na fase da passagem formal para o novo modelo de gestão (“tenho uma ideia disso da autonomia, porque fui eu que fiz a acta dessa reunião”) não impediu que estes reagissem, por vezes de forma bastante violenta, contra as transformações que afectavam o seu quotidiano profissional. Entre os aspectos que geraram maior controvérsia encontram-se as novas estruturas gestionárias, a formalização do processo de funcionamento interno e a consequente regulação das actividades não lectivas dos professores. (Dias 2008 : 237).

Apesar do impacto diferencial nos estabelecimentos de ensino e de alguma resistência de que foi objecto, é inegável que a implementação do Dec. Lei n.º 115-A/98 representou uma mudança significativa face à tradição de “professor entre professores” (Karstange 1999) que a “revolução portuguesa” e a “democratização espanhola” introduziram no espaço ibérico. Essa transformação não se caracterizou, no entanto, pelo desenvolvimento de processos de “liderança transformacional”: a actividade dos executivos escolares concentrou-se, em larga medida, na implementação de directivas e calendários provenientes do exterior. Os próprios “documentos da autonomia”, elaborados frequentemente de

acordo com processos característicos dos “rituais de legitimação” (Costa 1997), reproduziam, de forma bastante evidente, a legislação e o discurso político dominante (Dias 2003, 2008).

Pode-se, contudo, pensar que o Dec. Lei nº75/2008 constitui uma inflexão na tendência para transformar os gestores escolares em elos intermédios na cadeia de poder que conduz à administração central. No entanto, a “epidemia de políticas públicas” que continua a rodear as escolas públicas não parece congruente com uma mudança de orientação. Será, no entanto, necessário mais tempo de estudo e de investigação, para que possamos definir com precisão, o impacto das mais recentes directrizes legislativas nas escolas Portuguesas.

5. Conclusões: paradoxos e desafios da mudança de paradigma gestionários

A análise apresentada ao longo deste artigo configura uma situação aparentemente paradoxal. Assim, por um lado, reconhecemos que, apesar das mudanças no discurso político e na legislação, o carácter centralizado da administração da educação tem permanecido como uma “invariante estrutural do sistema”, ao longo do regime democrático (Lima 2006). Por outro lado, são inúmeros os sinais de convergência entre o processo de reestruturação da escola pública em Portugal e o ocorrido em escolas e outros serviços públicos de diversos países (van Zanten 2007, 2004; Ball 2007, 2003, 1994; Andrade 2006; Maroy 2004; Osborn 2000; Woods 1997; Menter 1997). Nestas circunstâncias parece inevitável reconhecer o carácter híbrido das políticas desenvolvidas em Portugal nas últimas décadas. Este “hibridismo” manifesta-se de diferentes modos, designadamente:

Na utilização no mesmo país, de modos de regulação procedentes de “modelos “distintos, em particular no que se refere à oposição “regulação pelo Estado”, “regulação pelo mercado”. Esta coexistência de “modelos” é descrita por alguns autores com o recurso à metáfora da “cabeça de Janus” (Maassen e Van Vught, 1998; Amaral e Magalhães, 2001) para sublinhar o “jogo duplo” exercido, simultaneamente, pelas estratégias e práticas de controlo (próprias de uma regulação burocrática e centralizada), por um lado, e pela promoção da descentralização e da autonomia institucional (próprias dos processos de auto-regulação pelo mercado), por outro” (Barroso 2006:54).

Importa, no entanto, definir qual o sentido fundamental da “convergência” ou da “hibridização” que atribuímos à política educativa desenvolvida nas últimas décadas em Portugal, no que respeita à administração e gestão das escolas. De facto, existe uma grande controvérsia no universo académico, nacional e internacional, sob o sentido da mudança associado com as novas formas de regulação da educação. Enquanto alguns autores assinalam a “despolitização” e a “privatização” do espaço público, outros evocam a imagem de “lógica cívica de proximidade” para explicar as mudanças em curso nas escolas públicas:

A aplicação deste compromisso [entre gestão e serviço público] redefine o próprio serviço público: não se trata de modo nenhum de uma rendição ao “clientelismo”, mas de pôr o serviço público mais próximo do cidadão e menos abstracto, de forma a torná-lo ainda mais justo. Referem-se então a uma nova forma de lógica cívica (Boltanski & Thévenot 1991), mais de acordo com as expectativas das pessoas, mantendo-se ao mesmo tempo conforme com os ideais de justiça próprios da escola francesa, e que se pode a esse respeito qualificar de lógica cívica de proximidade. (Dutercq 2006: 102)

Não tem sido essa, na minha perspectiva, a orientação que se tem verificado na redefinição dos padrões de regulação das escolas públicas Portuguesas. A autonomia decretada” não se tem traduzido numa efectiva devolução de poderes à escola, ainda que tenha reforçado a posição de alguns actores locais. A alteração de “status” entre professores e directores, embora em si mesma relevante e necessitando de uma reflexão que equacione o seu impacto em termos de uma nova condição e profissionalidade docente, não deve ser confundida com uma lógica de participação comunitária. Confirma-se, assim, que o espaço local não é “horizontal” e que existem diferentes modelos de devolução de poderes:

o modelo centrado na direcção em que os poderes devolvidos à escola tendem a concentrar-se na entidade que assegura a gestão, o modelo centrado nos professores em que uma parte significativa do poder de decisão é atribuída a órgãos colegiais internos à escola,

dominados pelos professores, e o modelo centrado na comunidade, em que os elementos da comunidade, nomeadamente pais e encarregados de educação e representantes de interesses locais, exercem uma influência determinante. (Afonso 1999: 60-61).

Confirma-se, igualmente, que “autonomia da escola” e “autonomia profissional” não são sinónimos e que a influência da “nova gestão pública” se faz sentir mesmo em países onde a regulação pelo mercado está longe de constituir uma tradição.

Referências Bibliográficas

- Andrade, D. (2006). Regulação educativa na América Latina. *Educação em Revista*, nº 44, 209-229.
- Andrade, D. (2004). A reestruturação do trabalho docente, *Revista Educação & Sociedade*; vol. 25, 89, 1127-1144.
- Arnott, M. & Raab, C. (2000). *The Governance of Schooling*. London: Routledge.
- Ball, S. (2008). *The education debate: policy and politics in the 21st Century*. Bristol: Policy Press.
- Ball, S. (2007). *Education plc: private sector participation in public sector education*. London: Routledge.
- Ball, S. (1994). *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. & Van Zanten (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisés dans les systèmes français et britannique, *Éducation et Sociétés*, nº 1, p47-71.
- Barroso, J. (org.) (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação*. Lisboa: Educa.
- Correia, J. & Matos M. (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In Stoer, S. Cortesão e José A. Correia. *Transnacionalização da Educação: da crise da educação à educação da crise*. Porto: Afrontamento.
- Dias, M. (2008). *Poder e Participação na Escola Pública (1986-2004)*. Lisboa: Colibri/IPL.
- Dias, M. (2003). *Educational Policies and School Management in Portugal: Processes of Conservative Modernisation (1998-2002)*, Universidade de Londres (dissertação de doutoramento)
- Dutercq, Y. (2006). Os chefes de estabelecimento de ensino em França: entre a racionalização modernista, os constrangimentos culturais e os desejos de justiça. *Administração Educacional*, nº 6, pp. 94-10.
- Fernandes, A. S. (1999). *Descentralização Educativa e Intervenção Municipal*. Lisboa: Noesis.
- Gama, A. (2008). *Mudanças organizacionais culturais e pedagógicas nas Escolas do 1º Ciclo: novos percursos da autonomia e de avaliação das Escolas*. Universidade Aberta (tese de mestrado não publicada)
- Gewirtz, S. (2002). *The Managerial School: post-welfarism and social justice in education*. London: Routledge.
- Kouzes J, Posner B. *The Leadership Challenge*. 4th ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass; 2007.
- Lassard, C. (2006). Regulação Múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canada. *Educação em Revista*, nº 44, 143-165.
- Lima, L. (2006). “Administração da Educação e Autonomia das Escolas”. In *A Educação em Portugal (1996-2006). Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lima, L. (1999). E depois de 25 de Abril de 1974. Centro e periferia(s) no governo das escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 57-80.
- Lima, L. & Afonso, A. (1995). The promised land: school autonomy, evaluation and curriculum decision making in Portugal. *Educational Review*, 47(2), 165-172.
- Maroy, C. (2004). Sociologie des régulations de l’enseignement. *Recherches Sociologiques*, XXXV, 2.
- Mónica, M. (1978) *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, Presença/GIS
- Monteiro, C. (2007). *As dinâmicas da Associação de Pais, como órgão de parceria, face a outros actores sociais*, tese de mestrado, Universidade Aberta
- Moreira, G. (2008). *Coordenação do Departamento Curricular*. tese de mestrado, Universidade Aberta
- Osborn, M., Mc Ness & Broadfoot, P. (2000). *What teachers do: changing policy and practice in primary education*. London: Continuum.
- Pires, C. (2003) *A Administração e Gestão da Escola do 1.º Ciclo: o órgão de gestão executiva como objecto de estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- van Zanten, A. (2007). Educational change and new cleavages between head teachers, teachers and parents: Global and local perspectives on the French case, in Ball, S. & Maguire, M. *Education, Globalisation and New Times*. Londres: Routledge, p. 83-101.

Se não pergunta como sabe?

Dúvidas dos pais sobre a educação de infância

Marina Fuertes

(Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa)

Resumo

No presente estudo exploratório, realizámos 21 entrevistas semi-estruturadas a pais de crianças entre os 2 e os 5 anos com o intuito de conhecer como escolhem os pais a creche ou o jardim-de-infância dos seus filhos e qual o seu grau de conhecimento sobre o modelo educativo usado por essa escola. No entanto, foram sobretudo as dúvidas dos pais que se destacaram neste trabalho. Essas dúvidas são o eixo orientador deste artigo. As interrogações dos pais conduziram o olhar do investigador. O direito dos pais à decisão a informada só pode ser conseguido com o esforço conjunto: da comunidade científica ao comunicar de modo acessível os seus dados; da escola na promoção da relação e da comunicação com os pais; e dos próprios pais reconhecendo este direito e pugnando por ele.

Palavras-chave: Pais-escola, educação pré-escolar, decisão informada.

Introdução

O trabalho que apresentamos inscreve-se num estudo exploratório que visava a validação de um modelo de entrevista para investigar às seguintes questões: *O que sabem os pais portugueses sobre modelos curriculares em educação de infância? Saberão qual o modelo curricular que orienta as práticas do jardim-de-infância dos seus filhos? E a escolha da escola dos filhos teve em conta esse modelo? Como foi determinada a escolha da escola do seu filho?* Contudo, sendo um trabalho exploratório apresentou, nesta fase, moderada validade interna e externa. Actualmente, o processo de recolha de dados com a nova versão validada da entrevista encontra-se em curso. Por estas razões, escusamo-nos de apresentar os resultados propriamente ditos deste estudo. A proposta que fazemos ao leitor é viajar pelas *dúvidas ou preocupações que os pais da nossa amostra apresentam relativamente à entrada do seu(sua) filho(a) na creche/jardim de infância* e reflectir sobre o papel dos pais, escola e comunidade científica na resposta a estas dúvidas.

Amostra

Neste estudo participaram 21 pais de crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos (média = 3.89; desvio padrão = 0.73). As famílias em estudo eram de classe média e as crianças frequentavam creches ou jardins-de-infância privadas. Assim, a nossa amostra era constituída por pais que tinham a opção de escolha, a nossa motivação era conhecer essas escolhas.

Para o efeito, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a 19 mães e 2 pais cuja idade no nascimento da criança se situava entre os 27 e os 36 (média = 32.6; desvio padrão = 4.81). Todos os participantes tinham frequentado e completado estudos de ensino secundário e, apenas, dois não eram licenciados.

A resposta dos pais...

Todos os pais responderam a questão anterior, enumerando em média 3 dúvidas acerca da entrada do(s) seu(s) filhos na creche/jardim de infância. Seleccionámos para a nossa reflexão as questões mais frequentes que apresentamos em baixo por ordem decrescente de frequência: Treze pais quiseram saber “*Quais são as escolas/currículos que melhor promovem o bem-estar e o desenvolvimento infantil?*”; onze “*Com que idade deverá o meu filho começar a frequentar a creche e/ou jardim-de-infância?*”; outros onze “*Qual o tempo máximo de horas diárias que o meu filho deve ficar na creche/escola?*”; oito “*Que efeitos tem a educação pré-escolar no desenvolvimento?*”; cinco “*Como posso participar na escola (sem invadir o espaço e autonomia da educadora)?*”; e por fim, dois “*Qual a importância da relação estabelecida entre o meu filho e a educador(a)?*”.

O conhecimento científico...

Eis a resposta que o actual estado do conhecimento teria para os pais.

Currículos em educação de infância

Em Portugal, um conjunto de orientações curriculares (lei n.º 5 /97) regula as práticas em educação de infância dos três aos seis anos. Um princípio regula estas orientações: "A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário". No respeito por estas orientações, escolas e os educadores devem ter em conta os seguintes objectivos no planeamento e implementação das suas práticas:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade;

Estas orientações balizam a actuação dos jardins-de-infância, contudo, as escolas e os educadores são autónomos para organizar projectos educativos próprios com base num determinado modelo educativo. Os modelos tradicionais ou mais estruturados (e.g., DISTAR) colocam a ênfase na aprendizagem e no papel do meio como veículo dessas aquisições. O educador tem um papel fundamental no ensino e no treino de competências específicas. Em oposição, outras perspectivas atribuem exclusivamente à criança um papel determinante na aprendizagem e aportam uma abordagem holística do desenvolvimento (e.g., piagetianas). Abordagens mais recentes atribuem ao meio e à criança um papel activo, como os modelos de ensino construtivista e da educação pela descoberta.

Vários autores pesquisaram o impacto dos currículos educativos no desenvolvimento infantil (e.g., Barnes, Hustedt, Robin, & Schulman, 2005; Braithwaite, 1983; Schweinhart, Weikart & Larner, 1986; Schweinhart & Weikart, 1980), concluindo que todos os programas tinham um impacto positivo no desenvolvimento infantil para crianças dos 3 aos 6 anos (Tradicional, High-Scope, DISTAR, Montessori). Os currículos mais estruturados (DISTAR), quando comparados com os modelos que dão um papel mais activo à criança como o programa High-Scope, apresentam piores índices sociais e resultados prospectivos de desenvolvimento (Schweinhart, Weikart & Larner, 1986).

Actualmente o modelo Montessori, embora actualizado, mantém a matriz original fundamentada na criança como principal agente do seu desenvolvimento e o adulto como facilitador. Alguns programas muito estruturados são usados no ensino de crianças com perturbações graves do desenvolvimento se incluídos numa lógica de inclusão da criança com necessidades educativas especiais. Por seu lado, o programa High-Scope surge como uma resposta eficaz na promoção da autonomia, sentido crítico e preparação para a cidadania. Estas melhorias são mais evidentes nas crianças oriundas de meios sócio-economicamente desfavorecidos, dadas as suas desvantagens à partida (e.g., Schweinhart & Weikart, 1980; Schweinhart, Weikart & Larner, 1986; Lazar & Darlington, 1982). Por fim, os programas especializados são úteis para atingir objectivos específicos pela sua adequação às características de determinados grupos (e.g., Anti-bias curriculum, Currículos orientados para educação bilingue, Portage, TEACH). Os estudos realizados na população portuguesa confirmam, na generalidade, os dados obtidos na investigação internacional (Nabuco, 1997).

Em suma, os modelos de desenvolvimento e de educação usados pelas escolas durante o período pré-escolar podem ter algum impacto no bem-estar e desenvolvimento das crianças. Fundamentalmente, a investigação revela que a educação deve promover a descoberta do mundo e de si próprio, estimulando a curiosidade e o sentido crítico das crianças baseada numa pedagogia da escuta, promoção das relações, e da construção interna do conhecimento (Malguzzi, 1993a & 1993b; Rinaldi, 1998). Os modelos mais eficazes reconhecem papel activo da criança e do meio no desenvolvimento infantil.

Vale a pena salientar a relevância dos modelos nacionais, locais ou comunitários, quando estes são uma resposta adequada às necessidades e especificidades de uma determinada comunidade. O Movimento Escola Moderna Portuguesa é um bom exemplo, oferecendo uma filosofia de educação para a cidadania e para a democracia no nosso país. As aprendizagens são contextualizadas num âmbito social (orientação para a sociedade e para a comunidade) e as classes são um espaço de partilha, aprendizagem e cooperação. A própria educação é uma experiência de vida em comunidade (Niza, 1999). Outro exemplo praticado em Itália, o Modelo Reggio Emilia apresenta um conceito de educação que nasce do movimento social de pais para a construção de uma escola fundamentada no trabalho de parceria família-escola-crianças (harmonizando a educação fora e dentro da escola). Estas duas abordagens oferecem um quadro conceptual do desenvolvimento infantil e da educação, influenciado por várias perspectivas teóricas, concebendo a criança como agente activo de aprendizagem. Aprendizagens essas inseridas e contextualizadas na comunidade e nos contextos de vida criança. Os interlocutores e contextos de vida da criança cooperam entre si evitando rupturas ou transições abruptas mas sem perder a sua diversidade e especificidade.

Idade desejável para frequência de creche/jardim-de-infância

Neste ponto a resposta da investigação traz consequências polémicas que a sociedade, legisladores e políticos teimam em ignorar. Com efeito, o estado actual do conhecimento indica que nenhuma criança deve transitar do meio exclusivamente familiar para a creche durante o período crítico da vinculação (*medo dos estranhos*) dos 6 aos 12 meses (e.g., Brazelton & Greenspan, 2002; van IJzendoorn et al., 2004). No entanto, antes dos 2 anos (fora daquele período), a educação pré-escolar pode ajudar a compensar atrasos de desenvolvimento e facilitar a integração das crianças com necessidades educativas especiais (revisão em Bairrão, 1992; 1998), bem como ser um factor de resiliência para crianças em risco social ou oriundas de meios disfuncionais (e.g., Schweinhart & Weikart, 1980; Schweinhart, Weikart & Larner, 1986; Lazar & Darlington, 1982). Comparando somente crianças sem indicadores de risco, o efeito da creche no desenvolvimento da criança não é tão evidente. Contudo, as crianças até aos 2 anos parecem beneficiar da frequência da creche quando os serviços são de elevada qualidade e quando existe uma relação estreita família-escola (Barnett, 1995; Brooks-Gunn et al., 1994; Burchinal et al., 1997; Lamb, 1997; Leventhal et al., 2000; NICH ECCRN, 1996; 1998; 2000a; 2000b; 2004; 2005; 2007; Ramey & Ramey, 1998).

Para as crianças entre os 3 e os 5 anos, os resultados são bem mais evidentes. A generalidade da literatura indica que estas crianças em comparação com aquelas que não frequentam este nível educacional apresentam maiores ganhos em termos de autonomia e socialização, nalguns programas também com ganhos cognitivos, expressões artísticas, linguagem, e iniciação à escrita/leitura (revisão em Belsky et al., 2007; NICHD ECCRN 2004-2005).

Tempo diário desejável de frequência da creche/jardim-de-infância

Neste campo, alguns estudos parecem apontar as sete horas como máximo tempo indicado para permanência da criança em creche (NICHD ECCRN 2004-2005). Contudo, o impacto observado pelo tempo de permanência varia na literatura. Alguns trabalhos indicam que a partir dos 15 meses, a variável “tempo de presença escolar” não tem um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo ou linguagem, se os serviços são de elevada qualidade e quando a relação entre família-educador é considerada boa por ambas as partes (NICH & HDECCRN, 2000a; Barglow, Vaughn & Molitor, 1987; Hayes, Plamer & Zaslow, 1990; Lamb, 1997). Outros trabalhos menos animadores indicam que o tempo de permanência na creche pode ser um factor crítico no surgimento de problemas de comportamento, sublinhando as sete-oito horas como tempo máximo crítico até aos 2 anos e as 9 horas para crianças dos 3 aos 6 anos (Belsky et al., 2007; van IJzendoorn et al., 2004). Julgamos que esta pergunta continua a requerer mais investigação, em particular, no contexto nacional.

Importa, que os pais saibam que a escola não substitui a família: são precisos períodos diários de

interacção dentro da família em detrimento de outras actividades passivas, formatadas e não sociáveis (e.g., ver televisão) (Bloom, 1991; Bornstein & Bruner, 1989; Feurestein, Klein, & Tannenbaum, 1991; Tomasello & Farr, 1986; Wertsch, 1985; Wood & Middleton, 1975). Em Portugal, o INE (2006) revela que apenas 6% dos pais afirmam terem tempo para este envolvimento diário com os filhos.

Participação dos pais na escola (sem invadir o espaço e autonomia da educadora)

A colaboração dos pais na escola é um factor determinante no desenvolvimento linguístico e cognitivo infantil a curto e a longo prazo (Henderson & Mapp, 2002; Reynolds, 1994). O bom relacionamento entre educadores e pais favorece a integração da criança na escola, beneficia as representações dos educadores e aumenta auto-estima e satisfação das crianças (e.g., Sanders, Epstein & Connors-Tadros, 1999; van Voorhis & Steven, 2004). Em Portugal, a participação dos pais na escola faz parte das orientações curriculares para o ensino pré-escolar cabendo à escola “*Incentivar a participação das famílias no processo educativo...*” (Lei nº 5 /97 - Capítulo 5 – Princípios gerais pedagógicos - aliena i).

Grolnick e colegas (1994; 1997) referem 3 tipos de envolvimento parental na escola com impacto positivo no desenvolvimento da criança:

- **Comportamento activo** – participação activa nas actividades escolares na escola (e.g., reuniões, actividades) ou em casa (e.g., trabalhos de casa ou regularmente perguntando o que se passa na escola);

- **Participação Intelectual** – oferecer actividades estimulantes do ponto de vista intelectual à criança de acordo com os temas tratados na escola (e.g., visita a bibliotecas, museus, jogos);

- **Relacionamento Pessoal** – estabelecer relação com os professores e auxiliares e pedir constantemente informação.

A investigação produzida pelos autores supracitados indica que, apesar dos três tipos de envolvimento trazerem contributos positivos, é a *participação intelectual* aquela que mais beneficia o desenvolvimento infantil. Com efeito, este tipo de parceria pais-escola cria uma harmonização e complementaridade entre os dois contextos de vida da criança. Pais e escola atribuem-se, mutuamente, importância e contribuem com diferentes leituras, experiências e significados para as mesmas aprendizagens.

Embora os resultados do nosso estudo não possam ser extrapolados, todos os pais entrevistados neste trabalho consideraram que participam nas actividades da escola:

- Levo materiais ou trabalhos feitos por mim;
- Assisto aos espectáculos/actividades quando sou convidado;
- Participo em actividades do dia da mãe/pai e do dia da criança;
- Vou às reuniões de pais;
- Vou contar histórias;
- Fui à escola falar do meu trabalho.

Nesta pequena janela de informação, a participação intelectual não surge referida pelos pais e parece-nos importante averiguar este elemento em futuros estudos. Vários autores (Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2005; 2006; 2008; Clarke-Stewart, 1989; 2002; Clarke-Stewart, Vandell, Burchinal, O’Brein, & McCartney, 2002. Epstein, 2001; Epstein, Salinas, , & Van Voorhis, 2001; Epstein & Salinas, 2004; Grolnick et al., 1997; Grolnick & Slowiackzek, 1994) referem que alguns comportamentos diários dos pais podem ajudar a estabelecer uma boa relação/ comunicação entre pais, educadores e escola, nomeadamente:

- Estar informado relativamente ao progresso, integração e bem-estar do seu filho na escola;
- Estar atento às iniciativas da escola – pergunte-se como posso ajudar e como desenvolver essas actividades?;
- Conversar abertamente com o(a) educador(a) sobre as suas preocupações e ouvir dele(a) – construir uma parceria;
- Não entrar e sair “a correr” todos os dias (ambiente-se e integre-se);
- Ouça o seu filho e saiba o que ele espera de si.

Naturalmente, este é um caminho com dois sentidos, caberá igualmente aos educadores e à escola estarem receptivos à participação dos pais. Vários pais, referiram que não obstante tivessem dúvidas e sugestões a fazer, preferem evitar interferir no trabalho desenvolvido pelo educador e, portanto, retraem-se de expor o seu ponto de vista. Os canais de comunicação são pouco fluidos, os espaços de participação para os pais ainda são bastante restritos na maioria das creches/jardins-de-infância e um

certo “proteccionismo” profissional pode colocar os pais de fora do trabalho desenvolvido pela escola. Meramente chamar os pais para as reuniões e para a participação nas festividades, está muito longe de ser uma parceria efectiva criança-pais-escola.

Discussão:

A investigação aponta claramente para o efeito positivo da educação pré-escolar na cognição, linguagem e socialização das crianças (NICHD ECCRN, 1996; 1998; 2000a; 2000b; 2004; 2005; 2007; ME, 2000). Contudo, temos de sublinhar que o papel dos pais é determinante para se atingir este resultado (Bairrão, 2001; Barnett, 1995; Brooks-Gunn et al., 1994; Burchinal et al., 1997; Lamb, 1997; Leventhal et al., 2000; NICH & ECCRN, 2000; Ramey & Ramey, 1998). A escola terá o papel de se articular com os pais e de prestar serviço de elevada qualidade. Neste sentido, a literatura estabelece como indicadores de qualidade: o baixo rácio adulto-criança, boas infra-estruturas, um currículo integrador de todos os domínios do desenvolvimento, respostas individualizadas respeitante da diferença da criança, respostas organizadas em parceria com a comunidade, ligação entre a escola e os restantes serviços ligados à infância e com a família (nuclear e alargada), e profissionais empenhados e qualificados (e.g., Aguiar, Bairrão, & Barros, 2002; Bairrão, 1998; 1999; Burchinal et al., 2002; Early et al., 2007; NICHD ECCRN, 2005; Leventhal et al., 2000; Mckey, et al., 1985; Vasconcelos, 2008; Peisner-Feinberg et al., 2001; Portugal; 1998; Yoshikawa, 1994; Zigler, 1987). O recente relatório da OCDE (2009), indica que os governos deviam investir mais na qualidade de vida das crianças na faixa dos 0 aos 5 anos. Este relatório sublinha que a qualidade de vida destas crianças é muito abaixo do desejável mesmo nos países desenvolvidos.

O nosso artigo levanta a questão: estarão os pais informados para tomarem as melhores decisões? Todos os inquiridos tinham dúvidas cruciais que afectam a qualidade de vida das crianças. Sublinhamos que estes pais não se sentiam confortáveis para partilhar as suas dúvidas com os educadores e com a escola dos seus filhos. Na verdade, a Internet e alguns conhecidos são os meios mais frequente de obtenção de informação. Não negligenciando o potencial destes dois meios de informação, é de prever que boa e má informação pululem nestas buscas. Julgamos que os agentes educativos e a comunidade científica devem facultar aos pais informação adequada e acesso a boas bases de informação. Neste sentido, este artigo por não seguir o modelo habitual da literatura científica, poderá servir de base para a construção de instrumentos de informação. Naturalmente, a informação apresentada neste trabalho deverá ser apresentada aos pais num modelo simplificado (por exemplo, folheto). Assim, procurámos através da investigação apoiar os pais e os agentes educativos numa tomada de decisão informada.

Certamente, não bastará dar aos pais informação, é necessário dar-lhes meios para a participação efectiva na escola (e a todos os níveis) bem como facultar o acesso a serviços e a estruturas de apoio que permitam aos pais colocar em prática as soluções por eles desejadas. Teresa Vasconcelos (2008) propõe uma concertação de todos os serviços ligados à infância (educação-saúde-comunidade) numa nova lógica de funcionamento, onde o atendimento se adapta ao interesse, necessidades, e às características específicas da criança (“colocar a criança no centro”). Por fim, a comunidade científica deverá ter o papel de promover investigação sobre a educação de infância e a sua eficácia no intuito de aprofundar e relacionar a perspectiva de todos os actores ligados com a infância.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, C., Bairrão, J. & Barros, S. (2002). Qualidade em contexto de creche na Área Metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 5, 7-28.
- Bairrão, J. (1992). Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação: O caso da Educação e Cuidados Pré-escolares. *Inovação*, 1, 41-58.
- Bairrão, J. (1999, Outubro). *Early intervention in Portugal*. Comunicação apresentada no âmbito do Encontro Excellence in Early Childhood Intervention, Vasteras, Sweden.
- Bairrão, J. (1998). O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar? Alguns resultados acerca da Qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal. *In Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. (pp.43-88). Lisboa: Ministério da Educação.
- Bairrão, J., & Almeida, I. C. (2003). Questões actuais em intervenção precoce. *Psicologia*, 17, 1, 15-29.
- Barglow, P.; Vaughn, B. & Molitor, N. (1987). Effects of maternal absence due to employment on the quality of infant-mother attachment in a low-risk sample. *Child Development*, 58, 945-954.
- Barnes, W. S., Hustedt, J. T. Robin, K. B., & Schulman, K. L. (2005). *The state of preschool. 2005 state preschool year book*. NJ: The National Institute for Early Education Research.
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., & Owen, M. T., (2007). Are

- There long-term Effects of Early Child Care? *Child Development*, 78, 2, 681-701.
- Bloom, L. (1991). *Language development from two to three*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bornstein, M. H., & Bruner, J. S. (Eds.). *Interaction in Human Development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1989. (Crosscurrents in Contemporary Psychology, Volume 7.)
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, E. N. & Bryant, D., (2002). Relating Quality of Center-Based Child Care to Early Cognitive and Language Development Longitudinally. *Child Development*, 71, 2, 339-357.
- Braithwaite, J. (1983). *Exploratory in Child Education*. Victoria: Bernard Van Leer Foundation Australian Council for Educational Research.
- Brazelton, T.B. & Greenspan, S. (2002). *A Criança e o Seu Mundo Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Center for Comprehensive School Reform and Improvement (2005; 2006; 2008). <http://www.center-forcsri.org/> consultado em Maio de 2009.
- Clarke-Stewart, K.A. (1989). Infant day care: maligned or malignant? *American Psychologist*, 44, 266-273.
- Clarke-Stewart, K. A. (1992). Consequences of child care - One more time: A rejoinder. In A. Booth (Ed.), *Child care in the 1990s: Trends and consequences*, (pp. 116-126). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Clarke-Stewart, K. A., Vandell, D. L.; Burchinal, M.; O'Brein, M. & McCartney, K. (2002). Do regulable features of child-care affect children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 1, 52-86.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S. Bender, R. H., Bryant, D. Cai, K., Clifford, R. M. et al., (2007). Teachers Education, Classroom Quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78, 2, 558-580.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L., Salinas, K. C., & Van Voorhis, F. L. (2001). *Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) manuals and prototype activities for the elementary and middle grades*. Baltimore: Center on School, Family, and Community Partnerships, Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61, 8, 12-18.
- Feurestein, R., Klein, P.S., & Tannenbaum, A.J. (Eds). (1991). -mediated learning experience (MLE): Theoretical, psycho social, and learning implications. London: Feund.
- Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C. & Apostoleris, N. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 3, 538-548.
- Grolnick, W. & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Hayes, C. D., Plamer, J. L. & Zaslow, M. J. (Eds) (1990). *Who cares for America's Children? Child care policy for the 1990's*. Washington DC: National Academy Press.
- Henderson, A.T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- INE (Instituto Nacional de Estatística) (2006). *Anuário Estatístico de Portugal 2005*. Lisboa.
- Lamb, M E. (1997). Nonparental child care: Context, quality, correlates and consequences. In I. E. Sigel & K. A. Renninger (eds), *Handbook of child psychology: Child psychology practice* (vol. 4, 5th edition). NY: Willey.
- Lazar, I. & Darlington, R. (1982). Lasting effects of early education: A report from the Consortium for the Longitudinal Studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47, (2-3 serial, nº 195).
- Levental, T., Brooks-Gunn, J., McCorninck, M.C., & McCarton, M. (2000). Patterns of service use in preschool children: correlates, consequences and the role of early intervention. *Child Development*, 71, 3, 802-819.
- Malguzzi, L. (1993a). For an education based on relationships. *Young Children*, 49, 1, 9-17.
- Malguzzi, L. (1993b). History, ideas, and basic philosophy. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. (pp. 41-89). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Mckey, R. H., Condelli, L., Granson, H., Barrett, G., McConkey, C., & Plantz, M. (1985). *The impact of Head Start on families and communities*. NY: Willey.
- Ministério da Educação (1997). *Educação Pré-escolar. Legislação*. Lisboa: Gabinete para a expansão e

- desenvolvimento da educação pré-escolar. Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Nabuco, M.E. (1997). Três currículos de Educação Pré-Escolar em Portugal. *Revista Inovação*, 10, 1, 73-87.
- NICHD Early Child Care Research Network (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 3, 269-306.
- NICHD Early Child Care Research Network (1997). Familial factors associated with the characteristics of non maternal care for infants. *Journal of Marriage and Family*, 59, 389-408.
- NICHD Early Child Care Research Network (1998). Early child care and self control, compliance and problem behaviour at twenty-four and thirty-six months. *Child Development*, 69, 4, 1145-1170.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000a). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschool. *Applied Developmental Science*, 4, 3, 116-135.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000b). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, 3, 802-819.
- NICHD Early Child Care Research Network (2003a). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarden? *Child Development*, 74, 2, 976-1005.
- NICHD Early Child Care Research Network (2003b). Does quality of child care affect child outcomes at age 4 1/2? *Developmental Psychology*, 39, 3, 451-469.
- NICHD Early Child Care Research Network (2004). Type of child care and children's development at 54 months. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 203-230.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). *Child care and child development: Results of the NICHD study of early child care and youth development*. NY: Guilford Press.
- NICHD Early Child Care Research Network (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78, 2, 681-701.
- Niza, S. (1998). *Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Modelos Curriculares para a Educação de Infância (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- OCDE (2009). <http://www.oecd.org/dataoecd/17/50/43581806.pdf> consultado em Novembro de 2009.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S. et al., (2001). The relation of pre-school child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 1534-1553.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches*. Porto: Porto Editora.
- Reynolds, A. J. (1994). Effects of a preschool plus follow-on intervention for children at risk. *Developmental Psychology*, 30, 6, 787-804.
- Rinaldi, C. (1998). Projected curriculum and documentation. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach - Advanced reflections* (pp. 113-125). Norwich, CT: Ablex Publishing.
- Sanders, M. G., Epstein, L. J., & Connors-Tadros, L. (1999). FAMILY PARTNERSHIPS WITH HIGH SCHOOLS: The Parents' Perspective. <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report32.pdf>
- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P., (1980). *Young children grow up: The effects of the Perry School Program on youths thought age 15*. Ypsilanti, MI: High Scope Press.
- Schweinhart, L. J., Weikart, D. P., & Larner, M. B. (1986). Consequences of three curriculum models through age 15. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 15-45.
- Tomasello, M. & Farrar, J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-1463.
- van Ijzendoorn, M.H., Tavecchio, L.W., Riksen-Walraven, J. M.A., Schipper, J. C. & Schaub, M. (2004). *Center day care in the Netherlands. What do we know about its quality and effects?* Meeting of International Society for the Behavioural Development. Gent, Belgium.
- van Voorhis, F., & Steven S. (2004). Principals' roles in the development of US programs of school, family, and community partnerships. *International Journal of Educational Research*, 41, 1, 55-70.
- Vasconcelos, T. (2008). Educação de infância e promoção da coesão social. In relatório do estudo: "A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos". Conselho Nacional de Educação.
- Wertsch, J. V. (1985). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wood, D. J. & Middleton, D. J. (1975). A study of assisted problem solving. *British Journal of Psychology*, 66, 181-190.
- Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin*, 115, 1, 28-54.

Zigler, E. F. (1987). The effectiveness of Head Start: Another look. *Educational Psychologist*, 13, 71-77.

Que autonomia para as escolas?

Ana Gama

(Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa)

Resumo

Nesta comunicação pretende-se apresentar alguns resultados de uma investigação realizada, entre 2006 e 2007, em duas escolas do 1º Ciclo de um agrupamento de escolas que fez parte do primeiro grupo de escolas que celebrou o contrato de autonomia com o Ministério da Educação. Com este estudo pretendemos conhecer as mudanças originadas pelo modelo de gestão (Decreto-Lei nº 115-A/98), nas estruturas organizacionais, nas culturas profissionais e nas práticas pedagógicas dos docentes do 1º Ciclo. Para a recolha de dados foram realizadas entrevistas, análise de conteúdo dos principais documentos da instituição e observações formais (reuniões) e informais do quotidiano das escolas.

Palavras-chave: descentralização; (re) centralização; autonomia da escola.

Introdução

Nos últimos anos, “os discursos reformadores e as perspectivas de mudança ganharam súbito relevo e chegaram a apresentar a descentralização e a autonomia das escolas como verdadeira *Terra Prometida*” (Lima, 1999, p.71). Este movimento ganhou visibilidade com a “reforma educativa” através da *contratualização* entre a periferia e o poder central. Diversos diplomas legais têm vindo a abrir a possibilidade das escolas reforçarem a sua autonomia, valorizando a qualidade educativa e pedagógica da escola. Esta qualidade depende, em grande parte, dos projectos educativos e pedagógicos, bem como da dinâmica organizacional que conseguem criar.

Perante estas novas formas de gestão – os agrupamentos de escolas e respectivos órgãos de gestão – vieram trazer novos desafios às escolas e aos professores. Foi neste contexto que o nosso estudo foi desenvolvido. Pretendemos conhecer a percepção dos Professores do 1º Ciclo, em relação a estes novos desafios, nas estruturas organizacionais, nas culturas profissionais e nas práticas pedagógicas.

Optámos por uma metodologia de estudo de caso em que realizámos entrevistas, observações de situações formais¹ e informais² e analisámos vários documentos³.

Numa primeira parte do artigo realizaremos um enquadramento sobre as novas formas de governação da educação. Seguidamente, apresentaremos um conjunto de dados que mostram as mudanças nas estruturas organizacionais, nas culturas profissionais e nas práticas pedagógicas com a constituição do agrupamento. Os resultados obtidos referem-se, essencialmente, aos seguintes temas: O agrupamento – constituição e formas de articulação; Dinâmicas Organizacionais; Dinâmicas Pedagógicas; e Autonomia.

1. A governação da educação – novas formas

A *reestruturação do Estado* levou a que surgissem novas formas de governação da educação. Esta mudança, segundo Afonso (2000) deve-se ao “efeito conjugado de vários factores”, tais como a globalização, a crise do Estado Keynesiano e a crise da modernidade (p.201).

A conjugação destes factores originou a que o Estado visse reduzida a sua capacidade de definir, autonomamente, as suas opções políticas, levando à perda da sua legitimidade e credibilidade (Afonso, 2000). Com o intuito de recuperar esta perda, o Estado tem implementado medidas políticas baseadas em duas palavras-chave “competitividade” e “modernização” (Mesquita, 2000).

É por isso que “nos dias de hoje, todos os governos afirmam e repetem que uma nação competitiva é uma nação instruída e que um sistema educativo eficiente é a primeira condição para garantir aquela *competitividade* e para aceder à *modernização*”, estado por detrás deste discurso “uma lógica de

¹ Reuniões do Conselho Pedagógico, Conselho de Docentes e Assembleia de Escola

² Festas, intervalos

³ Projecto Educativo de Escola, Regulamento Interno, Plano Anual de Actividades do Agrupamento e de cada escola e Actas

⁴ Baseado em Giddens (1999)

⁵ “alguns autores caracterizam como traduzindo o esgotamento de um modo de acumulação e de regulação fordista” (Aglietta, 1976; Boyer, 1994, citados por Mesquita, 2000, p. 23)

crise e reestruturação do sistema mundial capitalista ”(idem, p.23). Esta situação contribuiu para que os serviços públicos, em muitos países, passassem a ser regidos pelas teorias de mercado.

Para Dias (2006), todas estas políticas têm contribuído para uma discreta, mas progressiva aceitação dos pressupostos básicos do (neo) liberalismo, entre os quais:

os indivíduos sabem melhor que o Estado o que é preferível para eles; a esfera pública deve ser reduzida à protecção da iniciativa e da liberdade individual; o mercado é mais eficiente que o Estado na provisão e gestão de bens e serviços; as desigualdades entre indivíduos e grupos são naturais e, em grande medida, inevitáveis.

Segundo a mesma autora, a adopção destes postulados e dos neo-gerencialistas provocam um forte impacto, tanto nas instituições públicas bem como na vida dos seus trabalhadores - “responsabilidade acrescida, aumento de tarefas administrativas, precarização dos vínculos contratuais, diferenciação profissional e salarial, intensificação do trabalho”. Esta situação tem originado que as relações de autoridade se tenham modificado, assistindo-se a um reforço de mecanismos de controlo directo⁶ e indirecto⁷, levando a que sejam colocados novos desafios e oportunidades, bem como constrangimentos e dificuldades, nestas novas formas de governação.

Esta alteração do papel do Estado tem afectado vários países, que têm utilizado o reforço da autonomia da escola como “slogan” para a implementação das várias medidas políticas. Para Barroso (1996), baseando-se em Caldwell (1993), os elementos centrais deste tipo de gestão incidem na “possibilidade de as escolas poderem decidir da alocação de recursos (conhecimento, tecnologia, poder, materiais, pessoas, tempo e dinheiro)”; “descentralização e desburocratização dos processos de controlo; a partilha de decisões no interior da escola; o aumento da influência dos pais no processo de tomada de decisões na escola; e em alguns casos, a possibilidade dos pais poderem escolher livremente a escola onde querem colocar os seus filhos, com o fim de lançar a concorrência entre as escolas”(p.173).

Estas medidas, são muitas vezes, formas de “autonomia decretada”, que não devem ser confundidas com a autonomia construída: “as escolas desenvolvem (e sempre desenvolveram) formas autónomas de tomada de decisão, em diferentes domínios, que consubstanciam aquilo que pode ser designado por autonomia construída” (Barroso, 1996, p.185). A autonomia construída, fundamentalmente, “corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua acção organizada em função de objectivos colectivos próprios”(idem). Portugal, desde os finais da década de 80, tem implementado medidas educativas, que na retórica dos discursos políticos, visam dar mais autonomia às escolas e aos seus órgãos.

2. Os resultados da investigação

A análise dos dados que iremos realizar assume um carácter exploratório, não podendo ser generalizada para o conjunto das escolas. Os resultados serão apresentados por quatro temas: A constituição do agrupamento; a Autonomia; as Dinâmicas Pedagógicas; e as Dinâmicas Organizacionais.

2.1.A constituição do Agrupamento

De acordo com o Decreto-Lei nº 115A/98, a constituição do agrupamento de escolas deveria partir da iniciativa da comunidade educativa, no entanto, neste caso a constituição do agrupamento foi imposta pela tutela:

foi a Direcção Regional Educação de Lisboa que nos propôs juntamente com a Câmara que fizéssemos agrupamento, portanto foi um bocadinho por imposição. Com a Associação de Pais a não concordar, com a Assembleia de Escola a não concordar (E16).

Quatro anos após este processo os professores do 1º Ciclo consideram que os seus representantes têm pouco poder quer no Conselho Executivo quer no Conselho Pedagógico, considerando que toda a dinâmica do agrupamento está centralizada no Conselho Executivo, especialmente na Presidente.

2.2.A Autonomia

Partindo do diploma acima referido a autonomia da escola/agrupamento era construída a partir de três instrumentos de regulação - o Projecto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de

⁶ Estilos de liderança, orientação para o cliente, novo profissionalismo (Dias, 2006)

⁷ Gestão por objectivos, projetos organizacionais (Dias, 2006)

Actividades – , sendo aprovados e elaborados pelos vários órgãos. Embora o Projecto Educativo seja “o documento que consagra a orientação educativa da escola”⁸, alguns dos docentes entrevistados reconhecem que este documento é muito importante na dinâmica do agrupamento, no entanto, a maioria dos professores desconhece e desvaloriza-o:

eu nem sequer sei onde é que ele está, nem sequer sei se ele já foi aprovado, eu não tenho conhecimento de nada (...) acho que ele já foi aprovado, mas preto no branco eu nunca o vi, só se ele está enfiado dentro de algum dossier, mas lá está a tal coisa, não fomos nós que o fizemos(E4)

Assim, na voz dos actores, os documentos orientadores da prática pedagógica da escola são o Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma e o Plano Anual de Actividades, opinião partilhada, também, pelos executivos escolares.

O Regulamento Interno é também um instrumento de autonomia que deve ser construído pela comunidade educativa, mas pelo que pudemos observar na Assembleia de Agrupamento, este documento está a ser reformulado, por fases, em função de uma matriz da Direcção Regional Educação de Lisboa. Perante isto, poderemos dizer que se denota uma (re) centralização do processo de actuação da Administração Educativa.

Para que o agrupamento se candidatasse ao Contrato de Autonomia, teve que passar por um processo de Avaliação Interna e Externa. Apenas a Avaliação Externa teve impacto na escola, o que levou à implementação de mudanças pedagógicas com o intuito de melhorar o sucesso escolar do agrupamento.

2.3.As dinâmicas pedagógicas

Para melhorar o sucesso educativo uma das medidas do agrupamento foi promover as reuniões de ano, de forma a fomentar uma maior colaboração entre os professores. Nestas reuniões trocam experiências, elaboram as planificações e constroem as fichas de avaliação.

Em relação à prática pedagógica os professores sentem que têm menos autonomia pedagógica, porque o seu horário é elaborado com compartimentação curricular:

temos um horário, fornecido pelo agrupamento, em que todos os anos, a mesma hora e em todas as escolas tem que estar a leccionar a mesma disciplina, ora isso no 1º Ciclo, que sempre estivemos habituadas a uma interdisciplinaridade é um bocadinho complicado. E não é só isso, nós trabalhamos com crianças pequenas, que nos trazem todos os dias vivências, e nós a partir dessas vivências trabalhávamos muitos conteúdos, mas neste momento é impensável. Porque é uma hora para a Matemática, uma hora para a Língua Portuguesa (E9)

Com a implementação do Enriquecimento Curricular, os professores passaram a ter novas funções, a leccionação do Apoio ao Estudo e a fazer a supervisão das outras actividades, considerando-se como um “policia”.

A par com todas estas mudanças, também foram alterados aspectos organizacionais das escolas, os quais iremos apresentar no ponto seguinte.

2.4.As dinâmicas organizacionais

Com a constituição do agrupamento foram criados novos cargos e órgãos de gestão intermédia – coordenador de escola, coordenador de docentes e conselho de docentes – com o intuito de transferir poderes para as escolas, no entanto, neste caso não foi o que aconteceu

A coordenadora de escola tem, essencialmente, funções administrativas e é considerada como um *messageiro, estafeta ou leva e traz* de informação do Conselho Executivo para o Conselho de Docentes e vice-versa, não tendo qualquer poder de decisão. Em relação ao cargo de coordenador de docentes, embora tenha sido referido por alguns docentes, que este coordenador tinha funções pedagógicas e formais, pelo que pudemos analisar no Regulamento Interno e pelas próprias palavras dos executivos escolares, as funções deste cargo estão pouco definidas.

Também no Conselho de Docentes se verifica que não houve transferência de poderes, porque grande parte destas reuniões é passada a transmitir informações, corroborando os resultados de Simões (2005) “a maior parte do tempo é usado na passagem de informações, que as coordenadoras fazem quase em jargal, embora o seu volume e pertinência para os presentes seja claramente maior

⁸ Decreto-Lei n.º 115-A/98 (artigo 3.º - Autonomia)

do que nos departamentos do 2º Ciclo”(pp. 135-136).

Este excesso de tempo, para a transmissão de informações, origina com que reste pouco tempo para tratar dos assuntos internos da escola, levando a uma reduzida iniciativa, por parte dos professores, “depois é que passamos realmente aos assuntos da escola e depois já é no fim”(E4).

Para além destas mudanças, os professores sentiram que houve uma intensificação e um maior controlo sobre o seu trabalho. Esta intensificação é promovida pelo aumento das funções não lectivas – mais reuniões e mais burocracia –, mas também pelas novas funções (Apoio ao Estudo e Supervisão), o que origina que os docentes considerem que a parte administrativa se está a sobrepor à pedagógica, “deixámos de ter tempo para fazermos realmente as coisas que importam, que é a parte pedagógica”(E4) e que passou a existir um maior controlo⁹ sobre o seu trabalho administrativo e pedagógico.

3. Conclusão

Os desafios das sociedades actuais e a crise do Estado originaram a necessidade de uma reestruturação do papel do Estado nas suas estruturas administrativas. Em Portugal, tal como noutros países, a descentralização e a autonomia da escola têm sido utilizadas nos discursos políticos como “slogan” das medidas políticas.

No entanto, e após a análise e interpretação dos dados, poderemos concluir que a autonomia da Comunidade Educativa foi decretada (esvaziamento das funções da Assembleia de Escola), não tendo existido um reforço da participação parental e comunitária, tal como era pretendido.

Os professores sentem que as medidas políticas têm levado a uma intensificação do trabalho docente, não só pelo maior número de reuniões e mais burocracia, mas também pelas novas funções – Supervisão e Apoio ao Estudo.

A par com estas mudanças e baseando-nos no objectivo da criação das estruturas de gestão intermédia – Coordenador de Escola de Docentes e Conselho de Docentes – que visava o reforço dos poderes das escolas, pelo que podemos concluir não existiu, neste agrupamento, qualquer reforço de poderes, antes pelo contrário, estas estruturas passaram a ser executoras de directrizes.

Com a organização dos agrupamentos de escola, as escolas do 1º Ciclo perderam a autonomia que lhes restava, sendo a escola sede a representante da administração central junto das outras escolas, que executa as orientações do poder central “*agora há autonomia para o Conselho Executivo, mas não há autonomia para os professores.*” (E15).

Referências Bibliográficas

- AFONSO, N. (2000). Autonomia, avaliação, e gestão estratégica das escolas públicas. In: COSTA, J., MENDES, A., VENTURA, A. (Org.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares - Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BARROSO, J.. O Estudo da autonomia da Escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, J. (Org.) (1996) *O Estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- DIAS, M.(2006). As escolas portuguesas na viragem do século: Actores e Processos de Mudança. *Revista Administração Educacional*, Vol.6, pp.28-46.
- LIMA, L. (1999). E depois de 25 de Abril de 1974. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Revista de Educação*, 12, nº1, pp.57-80.
- MESQUITA, L.(2000). *Educação e desenvolvimento económico - contribuição para o estudo da natureza presente de uma relação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1ª Edição.
- SIMÕES, G.M.J. (2005). *Organização e gestão do agrupamento de escolas – A teia das lógicas de acção*. Porto: Edições Asa.

Nota explicativa : E4, 5, 6, ... I6 – refere-se à numeração atribuída às entrevistas no estudo desenvolvido

⁹ Alguns dos entrevistados refeririam que são chamados a “prestar contas”

As escolas normais de Lisboa e os seus primeiros estudantes: a formação de professores na segunda metade do século XIX em Portugal

Maria João Mogarro

(Universidade de Lisboa – UI&DCE)

Resumo

Nos anos sessenta do século XIX foram criadas as duas primeiras escolas de formação de professores, em Portugal, destinadas respectivamente a rapazes (Marvila) e raparigas (Calvário). Estas instituições, localizadas em Lisboa, corporizaram a ideia de que era necessário dar uma formação específica e relativamente longa aos professores de instrução primária, de natureza pedagógica e prática. Os alunos destas escolas eram oriundos de meios sociais desfavorecidos, tendo um número significativo sido anteriormente acolhido por instituições de protecção a crianças e jovens, como os asilos. As Escolas Normais, que inicialmente funcionaram em regime de internato, asseguravam um forte controlo social sobre os jovens, reforçando a sua formação moral e católica, assim como atitudes e condutas correctas, tais como a honestidade, a ordem, a disciplina e o amor ao trabalho, a par do sentido de missão e dos conhecimentos próprios da profissão.

Palavras-chave: Formação de professores; escolas normais; profissão docente.

1. As escolas normais de Lisboa e a formação de professores

Na segunda metade do século XIX, assistiu-se a uma crença ilimitada nas potencialidades da escola como motor de regeneração e progresso e à defesa de novos métodos de ensino e políticas educativas, que alimentaram reformas sucessivas. Os anos finais do século registaram uma mudança significativa desta visão optimista – a percepção da debilidade do sistema educativo português era motivada agora pelo interesse crescente que as estatísticas suscitavam. A nova ciência dos números permitia consolidar argumentos sobre o atraso nacional, face aos outros países do mundo ocidental, e tornava urgente a necessidade de adoptar medidas que colocassem Portugal no caminho do desenvolvimento. Uma dessas medidas foi dotar o país de professores verdadeiramente qualificados, criando para o efeito estabelecimentos que assegurassem uma formação específica, especializada, relativamente longa e de natureza pedagógica e prática para os docentes de instrução primária.

A formação de professores inicia-se em 1862, com o funcionamento da primeira escola normal na cidade de Lisboa, destinada ao sexo masculino, a qual foi instalada no Palácio dos Marquês de Abrantes, em Marvila, funcionando em regime de internato até 1872. Foi o período áureo do funcionamento desta escola, sob a direcção de Luiz Filipe Leite, marcado pela atenção dada ao ensino da agricultura e à implementação de actividades culturais (como uma biblioteca dominical para operários). A formação conferida pela escola visava um ensino verdadeiramente profissional, baseado na pedagogia e que aliava a dimensão teórica a uma aprendizagem puramente prática.

Por seu lado, a Escola Normal para o sexo feminino abriu mais tarde, em 1866, no Recolhimento do Santíssimo Sacramento e Assumpção, situado no Calvário, também em Lisboa, e aí continuou a funcionar, em regime de internato. Quando este regime foi extinto na Escola Normal para o sexo masculino, manteve-se na Escola do Calvário, pois era considerado adequado para a formação das jovens, ao contrário das objecções que se levantavam quanto aos rapazes.

A formação nas escolas normais seguia um currículo que contemplava as seguintes matérias: leitura e escrita; aritmética, pesos e medidas; geografia; história universal e pátria; doutrina cristã e história sagrada; desenho; pedagogia, legislação e deveres do professor para com o Estado; educação física e preceitos higiénicos; francês e canto. A formação das alunas era ainda pautada pelo reforço do ensino religioso (que tinha também uma presença forte na escola normal masculina) e pelas actividades próprias da educação feminina. O professor do ensino primário tinha uma missão, que oscilava entre a vocação e o sacerdócio, com um perfil claramente definido: “un bom *professionnel*, ayant la *vocation*

pour le magistère primaire, se consacrant entièrement au *sacerdoce* de l'enseignement, capable de contribuer au *développement économique* des régions (...) où il sera nommé et de s'insérer harmonieusement dans les communautés locales afin d'agir comme un véritable *agent culturel*" (Nóvoa, 1987: 440).

O ensino normal conheceu um período de instabilidade, que conduziu ao encerramento da escola de Marvila em 1869 e se prolongou por algum tempo, culminando na demissão do primeiro director, em 1872. Tal como aconteceu com o regime de internato, foram então abandonadas algumas das actividades mais emblemáticas do período inicial, como as tarefas agrícolas. Por seu lado, o funcionamento da Escola feminina do Calvário decorreu com normalidade, mas sem grande brio, até 1881 (Nóvoa, 1987).

As duas décadas finais de oitocentos são marcadas pela expansão do ensino normal, com o aumento do número de alunos mestres. As duas escolas de Lisboa sentem esta "crise de crescimento" (Nóvoa, 1987, pp. 450-462), debatendo-se com a falta de recursos, escândalos vários, alguns de natureza moral, conflitos entre docentes e comportamentos considerados inadequados por parte dos alunos. Simultaneamente, realça-se o carácter profissional do ensino ministrado e o reforço da pedagogia. O aspecto mais marcante é que a Escola Normal para o sexo feminino, apesar de receber críticas mais acentuadas sobre a qualidade do ensino, a fraca preparação do corpo docente e os episódios escandalosos em que se viu envolvida, foi frequentada pelo triplo das alunas, relativamente ao número de alunos da escola homóloga para o sexo masculino. Entre os professores, os homens mantêm uma visibilidade incontestada (nas comissões, nos lugares de decisão, nos artigos que assinam na imprensa, nos debates públicos, nas imagens quotidianas das escolas), mas as mulheres protagonizam uma mutação sociológica inegável de feminização do corpo docente, que ocorre subterraneamente e de forma invisível, iniciando-se então um processo que se reforça ao longo do século XX (Nóvoa, 2005).

Importa sistematizar as principais etapas que marcaram a vida destas instituições. A Escola Normal masculina deixa o Palácio de Marvila e passa para o Palácio de Santos, em 1881. Realce-se que um marco importante se situa em 1901, quando o diploma da Escola Normal se torna obrigatório para ser professor/a do ensino primário. No ano lectivo de 1914/1915, ocorre a fusão das duas Escolas Normais de Lisboa, ficando a nova Escola instalada no edifício do Calvário. A Escola passa a funcionar em regime de coeducação, princípio consagrado pelos republicanos. É durante o regime republicano que o ensino normal conhece a sua fase de apogeu, pela importância que os republicanos atribuíram à formação de professores. O símbolo maior deste investimento foi o novo edifício da Escola Normal de Lisboa, em Benfica (Quinta de Marrocos), que inicia o seu funcionamento em 1918/19.

As escolas normais de Lisboa marcaram a formação de professores, em Portugal, como instituições de referência, tendo este lugar sido herdado, depois da unificação de ambas, pela Escola Normal Benfica. Terminada a utopia republicana com a ditadura militar, em 1926, as escolas normais foram extintas em 1930 e substituídas pelas escolas do magistério primário. Face ao anterior ensino normal, estas entrariam em declínio nos anos trinta, sendo encerradas em 1936 pelo Estado Novo. Voltariam a ser reabertas em 1942, mas com um formato e uma organização completamente diferentes, correspondendo aos objectivos definidos pelo regime salazarista (Mogarro, 2001); na década de oitenta, foram substituídas pelas escolas superiores de educação.

2. O património educativo e a sua importância

Uma breve referência ao património educativo destas instituições impõe-se, para realçar a sua riqueza e importância, pois nele se corporiza a história e a identidade da formação de professores no nosso país, no último século e meio.

Antes de mais, os documentos de arquivo que ocupam um lugar central no conjunto mais vasto das fontes de informação e cuja análise é fundamental para as investigações sobre a formação e a identidade profissional dos docentes, entre outros temas de um leque muito vasto de estudos possíveis (Mogarro e Zaia, 2009; Mogarro, 2006). Os fundos arquivísticos e bibliográficos destas instituições encontram-se na Escola Superior de Educação de Lisboa, no Arquivo Nacional da Torre do Tombo-ANTT e no Ministério da Educação.

Este património é também constituído pelo próprio espaço e pelos edifícios das escolas normais, pela imprensa a elas associada e pela literatura produzida pelos seus professores e alunos, pelas memórias dos actores educativos e pelas imagens que nos trazem o passado até ao presente, pois fixam momentos únicos da vida escolar. Os documentos, os livros, os objectos materiais, assim como o património imaterial, são fundamentais para a história da formação e da profissão docente.

3. O corpo discente das escolas normais: origens e significado

O estudo dos alunos destas escolas, das suas origens sociais e dos seus percursos de vida, já foram abordados em investigações desenvolvidas com o objectivo de apreender as razões que os levaram a escolher, como projecto de vida profissional, a actividade docente (Mogarro e Martinez, 2009a; 2009b).

A Escola Normal de Marvila foi frequentada, entre 1862 e 1881, por 258 alunos, tendo diplomado 183 desses alunos; por seu lado, a Escola Normal feminina do Calvário recebeu, entre 1866 e 1881-82, cerca de 250 alunas, tendo 141 delas obtido a habilitação para o exercício do magistério primário (Leite, 1892: 19 e 61-62; Nóvoa, 1987: 445-446 e 448).

Foi possível analisar 225 processos de candidatura (Arquivo Nacional da Torre do Tombo – ANTT, 1865-1882) para a admissão à Escola Normal do Calvário, de entre as duas centenas e meia de alunas que a frequentaram. Desta análise sobressai o número significativo de jovens raparigas que eram originárias dos asilos, recolhimentos e instituições similares (118 alunas, isto é, mais de metade) e que solicitavam a sua admissão ao curso normal, como pensionistas do Estado, enquanto 107 registavam outras origens. Assim se concretizavam as palavras de Mariano Ghira, quando defendia a abertura urgente da escola normal feminina para colmatar as deficiências do ensino de meninas e identificava as instituições de onde saíam preferencialmente as normalistas: “Nos recolhimentos do Calvário e da rua da Rosa, no asylo dos orphãos da febre amarella da Ajuda, na casa Pia e ainda em outros asylos, se poderá recrutar bastante pessoal, com vocação e desejo de seguir o curso da escola normal ... [mas] para a grande quantidade de rapazes vadios que por ahi se encontram, nem há asylo que os receba, nem destino para dar-lhes” (Ghira, M., 1866: 264 e 266)”. Esta perspectiva era partilhada por D. António da Costa, o primeiro ministro da Instrução Pública, que, abordando a questão da vocação para o professorado, indica os “viveiros” onde existiam os potenciais mestres e mestras: “Quizeramos que a vocação desejada não se presumisse, mas também se fundasse em provas. Assim, dos alumnos monitores das escolas officiaes de instrucção primaria, dos alumnos das casas pias, dos alumnos das escolas livres, e de outros viveiros da instrucção podem e devem sair os alumnos das escolas normaes” (Costa, 1870:209).

As instituições de natureza asilar, herdeiras das antigas misericórdias, filiavam-se nos ideais iluministas de caridade e filantropia. Na sua sequência, o regime liberal oitocentista conheceu um movimento profundo pela beneficência relativamente aos pobres, fracos e desamparados, criando, por iniciativa de associações ou por iniciativa individual, estabelecimentos escolares (asilos, recolhimentos, escolas) que albergavam e davam instrução elementar, assim como formação profissional, às crianças e jovens pobres. Na segunda metade do séc. XIX, havia 41 instituições desta natureza em Lisboa e arredores, assim como algumas outras espalhadas por Portugal. Todas elas tinham sido criadas após 1834, excepto os recolhimentos e a Casa Pia. Maioritariamente femininos, estes asilos insistiam na execução de tarefas domésticas pelas alunas e no desenvolvimento de competências para bordar e costurar. Em geral, promoviam a produção de artigos, num verdadeiro ensino profissional para rapazes e raparigas, que depois eram vendidos. Preparavam-se os alunos para a vida futura no mundo exterior, havendo uma preocupação pelo destino que seguiriam. No caso das raparigas, geralmente esse destino era o de criadas domésticas, costureiras e bordadeiras, embora as que se salientassem nos estudos fossem orientadas para tarefas educativas e também para a Escola Normal.

A Escola Normal configurava, para as jovens institucionalizadas nos asilos, uma continuidade e esse aspecto conferia-lhes conforto: a sobrevivência assegurada pela entidade estatal, através do pensionato; o regime de internato que isolava as alunas do mundo exterior; numa clausura que as protegia dos perigos e as colocava imersas numa comunidade reduzida e fortemente controlada, mas onde facilmente se moviam; a formação profissional, não só do ponto de vista literário, científico, pedagógico e profissional, mas também na sua dimensão moral e que implicava um grande domínio das atitudes e dos comportamentos. A escola normal era semelhante à vida na instituição asilar, embora organizada em torno da preparação para o exercício de funções docentes. Para as jovens pobres, nomeadamente para as jovens institucionalizadas em asilos, a Escola Normal representava uma das reduzidas possibilidades de mobilidade social.

Relativamente aos rapazes, são raros os casos de alunos que vêm de asilos. No entanto, realçam-se os alunos que frequentaram a Escola Real de Mafra, a expensas do Estado, pedindo para continuar nessa situação, ao ingressar na Escola Normal. O argumento de que são muito pobres é geral e recorrente e explica os pedidos para que os próprios artigos do “competente enxoval” (exigido pelo regulamento em vigor) lhe sejam pagos pelo Estado, face à extrema pobreza dos alunos mestres e suas famílias. Por seu lado, na análise dos processos da população feminina originária dos asilos sobressai também o argumento de grande pobreza, razão utilizada por muitas candidatas para apresentarem a

sua pretensão ao lugar de pensionistas. Muitas referem ser órfãs de pai (não tendo a mãe meios para sustentar os estudos) ou de ambos os progenitores, relatando situações de verdadeira miséria.

4. Itinerários juvenis e formação profissional

Os discursos que compõem os documentos de candidatura à Escola Normal reflectem o percurso de vida destes jovens. As palavras que uma candidata à Escola do Calvário escreve no seu requerimento vão para além do formalismo habitual da minuta pré-estabelecida e evidenciam a consciência da sua posição específica: “Maria da Conceição Martins, que recebeu sua educação no Asylo de D. Maria Pia, achando-se habilitada ... para ser admittida na Eschola Normal do Calvário, vem implorar a V.^a Magestade a graça de assim a consentir, *concorrendo para que a menina que foi educada à custa da caridade pública possa ter, na sociedade, uma posição honrosa*. Lisboa, 24 de Agosto de 1880” (ANTT. M.Reino – DGI Pública. Maço 4221. 1880. *Destaque nosso*).

Argumentos semelhantes diferenciam o requerimento do aluno Francisco Adriano de Faria Júnior, premiado pela Escola Real de Mafra e que, com apenas 15 anos, se esforça por entrar na Escola Normal de Marvila, utilizando os seguintes termos: “Ardentemente deseja [ser admitido à Escola Normal], para poder quanto antes tornar-se útil à sua pátria e pagar-lhe a dívida de instrução a suas expensas recebida, com a transmissão dos conhecimentos adquiridos” (ANTT. M.Reino – DGI Pública. Maço 4210. 1861-1864).

Apesar da condição de pobreza, destacam-se casos em que as alunas superam os constrangimentos e atingem níveis elevados de desempenho, como Carolina Adelaide Lacerda, do Recolhimento do Calvário, que deu provas no exame que revelavam “superioridade sobre algumas professoras do Distrito”, assim como exibiu “capacidade... e novíssimo desejo de se instruir” (ANTT. M.Reino – DGI Pública. Maço 4213. 1869). Por seu lado, Manuel Maria Ricardo Correia, filho de um sapateiro de Nisa, que não podia “munir-se do competente enxoval, em razão de sua pobreza”, foi recomendado pelo júri que realizou o exame de admissão, “Attendendo às provas, e às habilitações, que a mais apresenta, mas ainda pela sua intelligencia, e talento não vulgar, e vocação, que manifesta para o magistério, sendo alias exemplaríssimo em costumes.” (ANTT. M.Reino – DGI Pública. Maço 4210. 1861-1864).

Outras situações são detectadas: algumas alunas apresentam deficiente preparação no exame, mas a vocação impôs-se, sendo admitidas; a pobreza dos pais é colmatada por alguém que assumia as despesas com a educação das jovens que se candidatavam ao ensino normal; ou casos de jovens adoptadas que ingressam na Escola Normal para garantir o seu futuro, quando as pessoas que as acolhiam lhes faltassem. Registam-se também situações de alunas, originárias de meios mais abastados, que recusam a vida de internato da escola normal e regressam às suas famílias.

5. Conclusão

No restrito universo da Escola do Calvário vamos encontrar duas visões diferentes do mundo – uma marcada pela vida de internato nos asilos e pelos constrangimentos da pobreza, que constitui um modelo estruturado e que a própria instituição seguirá. Outro, minoritário e subsidiário, que é transportado por alunas que têm referências familiares diferentes e formas de educação mais maleáveis, de cariz burguês. O confronto destas duas formas de vida penalizará as segundas, que não se adaptaram à vida de normalistas e abandonam a escola. Era a recusa de um modelo de formação que a Escola do Calvário tinha em curso e em que pretendia formar profissionais com um perfil específico, configurando um código genético da profissão. O longo percurso seguido por esta escola e o seu papel na formação de professores revela-se no rico património cultural e material de que é detentora.

Referências Bibliográficas

- Arquivo Nacional da Torre do Tombo – ANTT (1865-1882). Ministério do Reino. Direcção Geral de Instrução Pública. *Escolas Normais. Calvário e Marvila*. Maços 4211 a 4223.
- Costa, A. (1870). *Instrucção nacional*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Ghira, M. (1866). *Relatório sobre a visita de inspecção extraordinária às escolas do districto de Lisboa feita no anno lectivo de 1863-1864 e estatística das mesmas escolas no anno de 1864-1865*. Lisboa: Typographia da Gazeta de Portugal.
- Leite, L. F. (1892). *Do ensino normal em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Mogarro, M. J. & Martínez, S. A. (2009a). Unprotected girls and teacher training in Portugal in the second half of the 19th century. *Paedagogica Historica*, Vol. 45, N° 1-2, 2009, pp. 179-190.
- Mogarro, M. J. & Martínez, S. A. (2009b). Os primeiros estudantes do ensino normal: origens sociais e

- formação de professores na segunda metade do século XIX em Portugal. In J. Pintassilgo & L. Serrazina (Org.), *A Escola Normal de Lisboa e a formação de professores: arquivo, história e memória* (pp. 61-78). Lisboa: Edições Colibri / CIE-FCUL / ESE de Lisboa.
- Mogarro, M. J. & Zaia, I. B. (2009). Do Palácio ao Calvário: Escolas de formação de professores em Portugal no século XIX. In J. Pintassilgo & L. Serrazina (Org.), *A Escola Normal de Lisboa e a formação de professores: arquivo, história e memória* (pp. 41-60). Lisboa: Edições Colibri / CIE-FCUL / ESE de Lisboa.
- Mogarro, M. J. (2001). *A formação de professores no Portugal contemporâneo – a Escola do Magistério Primário de Portalegre*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa/ Universidade da Extremadura, 2 volumes.
- Mogarro, M. J. (2006). Arquivos e Educação. A construção da memória educativa. *Archives and Education. The construction of educational memory. Sísifo. Educational Sciences Journal*, 03, pp. 73-84. Retrieved [month, year] from <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Nóvoa, A. (1987). *Le Temps des Professeurs - Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. Lisboa: INIC.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: ASA Editores.
- Pinheiro, J. E. Moreirinhas (1990). *Do ensino normal na cidade de Lisboa. 1860-1960*. Lisboa: Porto Editora.
- Pinheiro, J. E. Moreirinhas (1995). *Elementos para o estudo da Escola Normal Primária de Lisboa*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Actividades de enriquecimento curricular (AEC): o programa de generalização enquanto instrumento de regulação das políticas e dos actores

Carlos Pires

(Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa)

Resumo

Partindo da importância do papel dos actores públicos e privados na definição das políticas públicas de educação, procuramos desocultar e evidenciar o modo como são organizadas as interações em função do “Programa de Generalização das Actividades de Enriquecimento Curricular”, entendido aqui como um “instrumento de acção pública”, em relação ao qual se procura escrutinar os seus objectivos, as suas características normativas e coercivas e problematizar as suas fases de desenvolvimento no decurso das quais se colocam em evidência traços de reconfiguração do papel do Estado na gestão das políticas públicas de educação.

Palavras-chave: escola a tempo inteiro – actividades de enriquecimento curricular - análise das políticas públicas de educação – instrumento de acção pública.

Introdução

O conteúdo do presente texto enquadra-se numa investigação em curso sobre as medidas de política educativa que têm como objectivo a promoção da “Escola a Tempo Inteiro” (ETI) no 1.º ciclo do ensino básico, através da *formulação e implementação dos programas de generalização das actividades de enriquecimento curricular (AEC) e do alargamento do horário de funcionamento das escolas*. A análise desta política pressupõe a compreensão da sua “génese”, o mapeamento das lógicas de justificação e de legitimação que lhe estão subjacentes e, ainda, a acção e o papel do Estado em interacção com outros actores sociais que se reportam a referenciais diversos.

Nesse sentido, optamos por uma abordagem pela “análise das políticas públicas”, a qual permite enquadrar o “estudo das ideias e dos valores que orientam a tomada de decisão, da autoridade e do poder dos actores implicados” (van Zanten 2004)¹, mais precisamente pela “*análise cognitiva das políticas públicas*” (Muller & Surel 1998; Surel 2004), recorrendo ao conceito de “*referencial*” (Muller 1995; 2004) e ao de “*instrumento de acção pública*”. Ferramentas teóricas que contribuem para a construção de sentidos das políticas, em que o “peso dos elementos do conhecimento, das ideias, das representações ou das crenças sociais” (Surel 2004) é determinante. (Cf. Pires 2007).

O estudo da concepção e gestão desta política educativa concreta permite revelar sinais de uma certa reconfiguração do papel e da acção do Estado. Por um lado, pela assunção de lógicas de “*contratualização da acção pública*” (Gaudin 1999) e pelo incentivo à emergência de formas de privatização contextualizadas na escola pública. Por outro lado, e em sentido oposto, pela estandardização de ofertas educativas e homogeneização de procedimentos e pela (re)monopolização (estatização) dos serviços educativos pela escola. Esta problemática sugere a análise dos “*modos de intervenção governativa*” (Barroso 2006) na definição e execução das medidas, partilhados com outros actores sociais que se reportam a valores, ideias e interesses diversos. Sugere, ainda, a análise de “*modos de regulação*” (Mangez 2001; Barroso 2000), exercidos através de “*instrumentos de acção pública*” (Lascoumes & Le Galès 2004) que estruturam, condicionam e operacionalizam as políticas. Instrumentos esses que podem reportar-se a “*referenciais*” (Muller 1995; 2004), a partir dos quais os actores constroem a sua percepção dos problemas, definem os objectivos, confrontam as soluções e orientam a sua acção. Ac-

¹ Na grelha de leitura da construção e implementação das políticas de educação que a autora propõe, a “análise das políticas públicas” surge, precisamente, como uma das abordagens invocadas para o estudo das políticas educativas. Também Van Haecht (1998), apela para o desenvolvimento deste tipo de análise, procurando esclarecer este argumento através da apresentação de uma síntese de algumas investigações, no seu artigo: “As políticas educativas, figura exemplar de políticas públicas?”

tores esses que, segundo Lascoumes & Le Galès (2007) podem ser individuais ou colectivos, dotados de recursos, possuidores de uma certa autonomia e estratégias, com capacidade para fazer escolhas, sendo, mais ou menos, conduzidos pelos seus interesses materiais e/ou simbólicos. As suas acções ganham sentido através de quadros cognitivos (*representações*), que também as condicionam, e as suas interações são orientadas por *instituições* (normas, regras, rotinas, procedimentos...).

O conceito de Escola a Tempo Inteiro (ETI) confunde-se frequentemente, nos discursos dos actores públicos e privados com a ideia de “projecto”, “programa”, “política” ou, simplesmente, “medida política”. Independentemente das representações referentes à sua definição, importa aqui relevar o seu carácter agregador de um conjunto de medidas políticas (Pires 2007; Ferreira & Oliveira 2007) de “valorização do 1.º ciclo do ensino básico”, passíveis de serem abordadas pela análise das políticas públicas (Pires 2007; Madureira et alii 2008), ocorrendo, a sua implementação, no contexto de um “novo modelo de governança” que aposta numa “governança por contrato” (Abrantes 2009).

Estes aspectos são parte da problemática que procurámos construir noutro texto (Pires 2007)², a qual remete para a “génese” das medidas políticas, cujo quadro explicativo procurámos ensaiar a partir da análise dos processos de inscrição na “agenda política” (Pires, no prelo a). A incursão na problemática remete ainda para a análise de “cenas” (Delvaux & Mangez, 2008) e de actores intervenientes no processo, tendo em conta que as políticas educativas devem ser “observadas a partir de múltiplos pontos de sua produção e ancoragem” (Barroso et alii 2007). Nesse sentido, através da incursão na “cena” dos *debates parlamentares* (palco de escrutínio de posições em confronto e de lógicas de argumentação diversas), procurámos compreender e analisar a forma como a Assembleia da República tratou a questão da *escola tempo inteiro* (Pires, no prelo b).

No presente texto, em jeito de reflexão, procuramos identificar os principais actores envolvidos no processo, relevando o modo como são organizadas as relações sociais em função de um dispositivo de regulação ou instrumento, o “Programa de Generalização das Actividades de Enriquecimento Curricular”. Focalizamos, assim, o discurso nas características coercivas e normativas do Programa, no escrutínio dos seus objectivos e no mapeamento da sua evolução.

Por fim, do ponto de vista metodológico, o conteúdo do trabalho agora apresentado, é sustentado pelo processo de análise de um *corpus* documental resultante da pesquisa exaustiva realizada aos sites institucionais (e órgãos de comunicação *on-line*) do Governo, do Ministério da Educação e de um conjunto de actores institucionais: partidos políticos com assento parlamentar; movimentos associativos de municípios, de pais e de instituições privadas de solidariedade social e de sindicatos de professores; associações profissionais relacionadas com as AEC. A selecção dos textos teve como critérios: a referência a expressões como “escola a tempo inteiro”; “enriquecimento curricular”; “inglês no 1.º ciclo” e “ensino do inglês”; a inscrição no período de tempo compreendido entre Março de 2005 (tomada de posse do XVII Governo Constitucional) e Julho de 2008 (publicação de um novo Despacho relacionado com a generalização das AEC).

O Carácter Normativo do Programa de Generalização das AEC

Aparentemente, a execução e implementação das medidas subjacentes à ideia de ETI (generalização das AEC e do alargamento do funcionamento das escolas) integram-se num quadro de acção imposto, do tipo *top down*³, o qual (apesar de não se considerar sobre o epíteto da *obligatoriedade*), condiciona as escolhas das famílias, as opções e prioridades das autarquias enquanto entidades promotoras e provoca reconfigurações profissionais e organizacionais nos contextos escolares. Verifica-se, assim, que uma política pública “compreende decisões de natureza mais ou menos autoritária, em que, quer de forma explícita ou somente latente, a coerção está sempre presente” (Muller 2004). São disso exemplo:

- A *obligatoriedade* de oferta pelas escolas de actividades como o *ensino do Inglês*⁴, bem como do *apoio ao estudo* que, embora não de frequência obrigatória, foram, em inúmeros contextos escolares, traduzidas pelos actores educativos locais como tal.

- A possibilidade de flexibilização pela qual seria possível actividades não curriculares ser-

³ A versão *top down* ou hierárquica das políticas públicas oferece aos governantes o papel principal para seleccionar problemas que susceptíveis de serem inscritos na agenda política e tornados objecto de decisão e de implementação. Nesta perspectiva os altos funcionários são os detentores do monopólio “de l’expertise”, dos saberes, das competências necessárias para a selecção, a decisão e a operacionalização das políticas públicas. (Lascoumes & Le Galès 2007).

⁴ Há quem questione a hegemonia do ensino do inglês, enquanto única alternativa apresentada, no que diz respeito ao ensino precoce das línguas estrangeiras, como é o caso da Associação Portuguesa de Professores de Francês (APPF).

em inseridas entre as curriculares obrigatórias.

- A obrigatoriedade de os docentes do 1.º ciclo ocuparem o seu tempo não lectivo no *apoio ao estudo* e na supervisão das AEC.

- A gratuidade das actividades como aliciente para as famílias suportada pelo financiamento do Estado e pelo aproveitamento de recursos humanos já existentes;

- A prioridade à permanência das crianças nos espaços da escola, sempre que tal seja possível, apesar do apelo à rentabilização dos recursos existentes na comunidade.

- A prioridade atribuída às autarquias para se tornarem entidades promotoras das AEC, viabilizando-se, assim, a naturalização desse estatuto.

Estas coerções despoletam posições dos actores que revelam as suas representações, ideias e interesses que indiciam a existência de conflito, não “sobre o referencial”, mas “no referencial” já que, podendo este ser considerado como uma representação verdadeira do mundo não significa o fim de toda a conflitualidade (Muller 1995). Diríamos que o conflito reside na divergência de sentidos construídos pelos actores nos processos de descodificação e recodificação da realidade, em que parece ter prevalência uma dimensão “normativa” e uma “relação de poder”. São disso exemplo a postura da Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade Social (CNIS) – apoiado pelo PSD e pelo CDS-PP, nos debates parlamentares – que, basicamente, defende a liberdade de escolha das famílias em relação à ocupação da componente não lectiva dos seus educandos, criticando o ME por ter feito com que os seus centros de ATL tivessem que encerrar ou reconfigurar-se por falta de utentes (alunos do 1.º ciclo) e por o Estado lhes retirar o financiamento adequado, invocando o desemprego de milhares de trabalhadores como consequência das iniciativas tomadas. É também o caso da postura do Partido Comunista Português (PCP) que preconiza a ideia de que as autarquias já possuíam iniciativas contextualizadas que deixaram de ser consideradas e que o alargamento do horário seria concretizado à custa dos docentes das escolas e da precariedade laboral dos professores das AEC. Também as federações sindicais de profissionais da educação argumentam no sentido de se oporem à sobrecarga dos docentes do 1.º ciclo com as actividades atribuídas na sua componente não lectiva (facto que originou, por exemplo, uma greve àquelas actividades).

A problemática aqui emergente implica, nesta fase de reflexão, convocar as questões relacionadas com o programa de acção do Governo, mais concretamente, com o Programa de Generalização das AEC e com a intervenção de outros actores sociais em reacção a esse mesmo programa.

O Carácter instrumental do Programa de Generalização das AEC

De acordo com Knopfel, et alli (2006), a etapa de programação compreende dois produtos: o “Programa Político-administrativo” (PPA) que fixa as bases jurídicas para os objectivos, os instrumentos de intervenção e as modalidades operacionais de acção pública; o “Programa de Adaptação Político-administrativa” (PAP), que corresponde ao conjunto de decisões sobre o processo e a organização administrativa da implementação da acção pública que o integram. Em relação ao primeiro, os autores destacam cinco elementos que o constituem: os objectivos; os elementos avaliativos; os elementos operacionais (instrumentos); as adaptações político-administrativas; os elementos processuais. Recorrendo à terminologia deste quadro conceptual, no processo de análise do programa de acção em causa, detemo-nos nos do mapeamento dos *objectivos* e dos *instrumentos*.

A análise documental realizada, permite escrutinar as *representações* e os *interesses* do Governo sobre as medidas políticas, os quais se identificam com *objectivos* vagos e difusos sem indicadores mensuráveis que permitam uma avaliação objectiva das medidas ao nível dos seus efeitos, tendo em conta, como veremos a seguir, os *valores* que lhes estão subjacentes. Assim, procurámos a desocultação desses *objectivos* através da análise dos documentos oficiais do Governo, daí resultando a presença de valores que se polarizam entre a *igualdade de oportunidades* e a *eficiência* (aliada a um léxico que lhe é comum - *melhoria, modernização e qualidade* - com especial destaque para o primeiro de entre estes). Apresentam-se, frequentemente, “traduzidos” de diversas formas, pelos governantes, enquanto “empreendedores políticos”. Algumas formas de politicamente expressar aqueles *objectivos*, são por exemplo: “construir uma escola pública instituída como efectiva plataforma de igualdade de oportunidades” (Ministra da Educação: ME); combater “causas extra-escolares do insucesso escolar, de políticas que recusam aceitar as condicionantes sociais do insucesso como determinações inultrapassáveis”(ME); “melhorar a organização e a qualidade do serviço público de educação, colocando as escolas ao serviço das aprendizagens dos alunos e da melhoria dos resultados escolares, e assegurar a confiança das famílias no sistema educativo”(ME); “enfrentar os problemas centrais da nossa competitividade” (Primeiro-Ministro).

Quanto aos *instrumentos*, procuramos retirá-los do quadro de racionalidade técnica a que geralmente estão votados e relevá-los para a sua condição de elementos reveladores e portadores de representações, em função das quais se organizam as relações sociais específicas entre o poder público e os seus destinatários (Lascoumes & Le Galès 2004a; 2004b). Por isso, importa ter em atenção que, por vezes, os *instrumentos* são inesperados, independentes dos objectivos perseguidos, e que estruturam a acção pública nos termos da sua própria lógica (*op. cit.*), como julgamos acontecer com o Programa de Generalização das AEC. Importa, assim, verificar o nível de articulação, adequação e fidelidade aos objectivos implicitamente formulados e às representações que lhes estão associadas. A escolha e concepção dos *instrumentos* não são meras questões técnicas, pois há uma dimensão política nesse processo, na medida em que esses instrumentos não são neutros (Lascoumes & Le Galès 2004b). Na sua dimensão cognitiva, os *instrumentos de acção pública* são portadores de valores, alimentados por uma interpretação do social e por concepções precisas do(s) modo(s) de regulação visado(s). Através deles, o Estado procura impor as suas regras de jogo, condicionando a capacidade de acção dos restantes actores. Assim, torna-se pertinente, ainda que não de forma exaustiva: a identificação dos actores que se revelam; a compreensão da forma como “os instrumentos determinam quais os recursos que podem ser utilizados e por quem” (Lascoumes & Le Galès 2007).

Enquanto conjunto de regras e procedimentos, são contemplados os seguintes aspectos que alicerçam o Programa de Generalização das AEC, enquanto *instrumento*:

- Estabelecimento de normas gerais de funcionamento dos estabelecimentos de ensino do 1.º ciclo do ensino básico: imposição de um “regime” de funcionamento e de um balizamento do horário de funcionamento.
- Obrigatoriedade de as escolas oferecerem AEC, em que o Ensino do Inglês e o Apoio ao Estudo são actividades identificadas como sendo de oferta obrigatória.
- Imposição de mecanismos de supervisão exercida por docentes da escola ou agrupamento de escolas.
- Imposição do estabelecimento de parecerias com entidades promotoras das AEC.
- Estabelecimento de requisitos de habilitação dos profissionais a afectar às AEC.
- Estabelecimento de um modelo de organização e funcionamento das AEC – horários semanais e constituição das turmas.
- Apoio financeiro às entidades promotoras das AEC, tendo por base o aluno.
- Instâncias e processos de avaliação e acompanhamento.

I.ª Fase do Programa de Generalização das AEC

Antes da “materialização” do Programa em diplomas legais, foram emergindo de forma avulsa, fragmentada, gradual, e, por vezes contraditória, alguns indicadores de intencionalidades, na retórica discursiva dos responsáveis políticos. Durante um período de cerca de dois meses e meio, as expectativas do Governo (vertidas no seu Programa eleitoral) em relação à vaga intenção inicial foram sendo confrontadas com a descoberta de contingências que obrigaram a sucessivas reformulações em que o destaque maior vai para a *abrangência (universalidade/não universalidade)* e para *frequência (obrigatoriedade/não obligatoriedade)* do ensino do inglês e de outras actividades. Desde logo, estas questões suscitam a entrada e a tomada de posições dos diversos actores quer na “cena” dos debates parlamentares, quer nas “cenas” dos debates públicos ou institucionais. A título de exemplo, a Associação Nacional de Municípios Portugueses defendia o ensino do Inglês como *universal e obrigatório* e desenvolvido dentro do horário lectivo e recusou uma proposta de protocolo do ME, por entender não estarem devidamente identificadas as responsabilidades dos parceiros (autarquia e agrupamento de escolas) e por o Programa só apresentar financiamento para uma das suas componentes, o vencimento dos professores.

O Programa surge directamente associado a diplomas legais e orientações administrativas que regulamentam o período de funcionamento das escolas do 1.º ciclo e o acesso ao financiamento do ensino do ensino inglês e definem o perfil dos respectivos professores⁵. Para além desta vertente *normativa*, a acção do Governo na condução da política é sinalizada por outras vertentes principais (cujo desenvolvimento não cabe neste texto): *informação; negociação; avaliação e acompanhamento*.

De destacar, nesta última vertente, a importância da Comissão de Operacionalização e Acompanhamento do Programa (COAP), composta pelos directores regionais de educação, pelo Director-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e por dois representantes da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI) competindo-lhe: analisar e avaliar as propostas de acesso ao financiamento; acompanhar a execução do programa; definir o modelo de formação de professores; avaliar

o sistema⁶. Enquanto *instrumento de regulação* pôde assumir formas de avaliação e de controlo e a distância, revelando, assim, a presença de um Estado regulador e controlador e de desenvolvimento e disseminação de “normas e boas práticas”. Trata-se de uma agência com capacidade de desenvolver processos de avaliação e de emitir recomendações e, sobretudo, com capacidade de coordenação nacional, regional e local, neste caso, através dos elementos das direcções regionais de educação (DRE). Por sua vez, a presença de representantes da associação profissional mais directamente implicada nesta fase (APPI), favorece o compromisso e a co-responsabilização como factores geradores de consensos, mas também de legitimação técnico-pedagógica. O carácter eminentemente técnico e até especializado desta instância, levaria a uma certa *despolitização* da sua acção e a uma certa autonomização em relação aos responsáveis políticos que, assim, deixariam lugar aos especialistas, no processo de condução da implementação do Programa até à sua automatização e de mobilizar a sua acção para outras questões decorrentes de efeitos laterais do programa.

Na vertente *negociação* é de considerar a acção do Governo junto de algumas organizações sindicais através do estabelecimento de *protocolos* e *acordos*, sobre a *organização do serviço docente*⁷ e da constituição de um grupo de trabalho que elaborou dois relatórios com recomendações muito precisas que, de forma signifi- ca, são vertidas em diplomas legais subseqüentes e recuperadas pelo ME para produzir orientações às escolas no sentido de estas poderem solicitar “meios adicionais” para a contratação de pessoal ou celebração de protocolos com outras instituições, com vista à organização de actividades extracurriculares ou de animação, socorrendo-se de outros profissionais sem sobrecarregar os professores cuja parte da componente não lectiva fosse sobretudo utilizada na supervisão e acompanhamento daquelas actividades. Por sua vez, as acções de negociação com a CNIS revestem-se de um certo carácter *incitativo* concretizando-se em promessas de manutenção das condições de financiamento e pelo alargamento do ATL ao 2.º Ciclo, a fim de serem captados novos públicos. Este carácter *incitativo* mantém-se em relação ao movimento de pais (CONFAP) aquando do reconhecimento das associações de pais (AP) como entidades públicas “para a organização de actividades de enriquecimento curricular no âmbito do prolongamento de horário e da escola a tempo inteiro e actividades de apoio às famílias”, incluso na Proposta de Lei sobre a constituição das AP.

2.ª Fase do Programa de Generalização das AEC

Esta fase corresponde a um processo de reconfiguração da acção resultante da capacidade de negociação do Governo e da confiança social gerada pelo aparente sucesso (em termos de abrangência) do ensino do inglês. Assim, é anunciado o alargamento do programa de financiamento a outras actividades (para 2006/07) com o objectivo de consolidar o prolongamento do horário nas escolas do 1.º ciclo⁸. Emergem, também novas regras de entre as quais se destacam:

Emergência do conceito de entidade promotora das AEC, agora confinada: prioritariamente, às autarquias locais; às AP; às instituições particulares de solidariedade social (IPSS); aos agrupamentos de escolas (quando não for viável um acordo de cooperação com as anteriores).

Privilegia, para além do ensino do inglês para os 3.º e 4.º anos, o ensino da música e da actividade física e desportiva, tornando mais atractivo o poio financeiro se o plano contemplar estas três actividades, para as quais foram produzidas “orientações programáticas”.

Prevê que “sempre que os profissionais a afectar a cada actividade de enriquecimento curricular disponham das qualificações profissionais para a docência dessa actividade, o tempo de serviço assim prestado conta para efeitos de concurso, o que se torna numa proposta aliciente para os docentes desempregados.

Contempla, ainda, a reconfiguração da Comissão de Acompanhamento do Programa, que

⁵ Referimo-nos aos Despachos n.º 14 753/2005, de 5 de Julho, n.º 16 795/2005, de 3 de Setembro e n.º 21 440/2005, de 19 de Outubro. O primeiro refere-se ao regulamento de acesso ao financiamento do programa de generalização do ensino de inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico público e foi assinado em 14 de Julho de 2005. O segundo diz respeito à definição das normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e 1.º ciclo e foi assinado em 14 de Julho. O terceiro acrescenta um conjunto de cursos/ graus que são reconhecidos internacionalmente que não foram contemplados nas orientações relativas ao perfil dos professores de inglês que se encontram previstas no artigo 11.º do despacho n.º 14 753/2005, de 5 de Julho.

⁶ Cf. Despacho n.º 14 753/2005, de 5 de Julho

⁷ O protocolo diz respeito à organização do serviço docente na sua globalidade, mas com particular incidência na polémica questão das aulas de substituição.

⁸ Despacho n.º 12 591/06, de 16 de Junho (assinado em 26 de Maio). Este diploma permite a confluência do estabelecido nos dois Despachos anteriores, os quais revoga: n.º 14 753/2005, de 5 de Julho, e n.º 16 795/2005, de 3 de Setembro.

passa a designar-se por CAP composta pelo Director-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e pelos directores regionais de educação. No entanto, no âmbito das suas actividades, a CAP deve reunir para monitorização e acompanhamento dos projectos com outras entidades representantes de associações profissionais e científicas de professores, das AP e dos municípios.

Afigura-se, assim, um processo de recomposição vocacionado para a viabilização, consolidação e institucionalização do Programa, pela via da negociação, da regulação e até da sua politização. Como referem Lascoumes & Le Galès (2007), “os instrumentos constituem um tipo particular de instituições” e estas “não são neutras”. Defendem os autores que “um processo de institucionalização contribui para privilegiar certos actores, certos interesses”. É neste sentido que se encaminham as parcerias com a Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP), deixando a porta aberta para a viabilização da *municipalização da educação*, através da transferência de competências em matéria de educação para as autarquias locais.

No que se refere à *reconfiguração da comissão de acompanhamento* parece privilegiar-se a legitimação de consensos alargados a todos os actores mais directamente implicados no PGAEC, apelando à co-responsabilização nos processos de regulação da implementação das AEC. Parece-nos que aquela reconfiguração caminha no sentido de uma maior politização e capacidade de acção (quer pelo protagonismo do seu presidente, quer pela presença de associações não profissionais significativamente politizadas), podendo substituir-se aos membros do Governo, nomeadamente em processos de negociação, de disseminação de “boas práticas” e até de defesa quase incondicional do PGAEC. Processo esse que, em contra-peso, conta com a legitimação técnico-especializada dos elementos que constituem a comissão, nomeadamente ao nível pedagógico-didáctico e do desenvolvimento curricular.

Assim, começando por esta vertente, diríamos que a posição dos actores mais corporativistas (associações profissionais) se situa ao nível da *qualidade da acção educativa* e da confirmação de representações que, apesar de técnica, pedagógica e cientificamente sustentáveis, não põem em causa o programa, embora, do ponto de vista incremental, lhe imponham alguns ajustamentos que se polarizam nos seguintes aspectos:

Não legitimação da substituição das áreas curriculares disciplinares obrigatórias de “Expressão e Educação Físico-Motora” e “Expressão e Educação Musical” pelas AEC “Actividade Física e Desportiva” e “Ensino da Música” e consequente defesa de uma intervenção sustentável que conduza à efectivação das primeiras nas escolas do 1.º ciclo.

Integração do ensino do inglês no currículo do 1.º ciclo com carácter obrigatório para os alunos.

Integração das AEC nos projectos educativos dos agrupamentos de escolas e maior responsabilização destes nos processos de supervisão e articulação pedagógica daquelas actividades.

Manifestação contra a contratação de docentes pelas entidades promotoras com habilitações inadequadas.

Manifestação de preocupação em relação aos vencimentos dos professores das AEC.

As iniciativas mais visíveis de resposta a alguns destes aspectos prendem-se, com a função reguladora da CAP, através de “visitas de acompanhamento” às escolas com a participação de representantes dos membros da comissão e de membros das comunidades educativas. Os resultados destes processos são vertidos em relatórios nacionais dos quais são emanadas recomendações, alguma delas no sentido de atenuar as situações problemáticas. São delas exemplo: o estabelecimento de valores mínimos de remuneração dos professores das AEC; o controlo das habilitações para a docência e da contagem de tempo de serviço pelos órgãos de gestão dos agrupamentos; a elaboração de horários das AEC, em estreita colaboração entre os agrupamentos e as entidades promotoras.

Em relação aos restantes actores, as suas intervenções intensificaram-se, nalguns casos reconfiguraram-se e noutros procuram estabelecer ligações a partir de pontos de vista comuns. Procuramos analisar as suas posições estabelecendo três categorias de actores no sentido de ser facilitada a organização do discurso: as federações sindicais; os partidos políticos; as IPSS.

A FENPROF afirma a sua (o)posição revelando as suas representações de nível ideológico, corporativo e pedagógico. Assim, recusa a municipalização da educação por favorecer a existência de “profundas assimetrias” e manifesta-se contra o que designa por “privatização do currículo” ou de “aspectos essenciais do currículo”, pela abertura da escola pública a entidades privadas. Por seu lado, exige a correcção das situações de precariedade laboral dos docentes em exercício nas AEC. Do ponto de vista da organização pedagógica denuncia que as AEC conflituam com o horário, o desenvolvimento e

a qualidade do espaço curricular e colocam “problemas novos de indisciplina”. Por isso, defende que as AEC sejam “efectivamente facultativas e organizadas, dirigidas e geridas pelos órgãos de direcção e gestão dos agrupamentos de escolas, no respeito pelo seu Projecto Educativo e com os seus próprios professores.

A FNE embora confirmando a sua posição de princípio a favor de uma escola a tempo inteiro com reforço da qualidade do enriquecimento curricular, centrou, basicamente, a sua posição na campanha sob o lema “por uma escola de qualidade para todos”, apresentando como uma das frentes de intervenção, “a revisão das normas de funcionamento do enriquecimento curricular (...), para que os seus responsáveis sejam valorizados e para que o funcionamento pedagógico das escolas seja respeitado”. Aí inclui a necessidade de estabelecimento de regras gerais como: harmonização dos valores remuneratórios em função da habilitação académica e/ou profissional; a exigência de formação adequada - a nível científico ou pedagógico - dos professores e de condições físicas adequadas das instalações; a proibição de situações que permitam a interrupção das actividades lectivas pelas AEC. Outra das iniciativas sobre o lema “Não aos recibos verdes nas AEC’s”, contempla o “lançamento de um abaixo-assinado de repúdio e de exigência de medidas de combate aos abusos cometidos nesta matéria” e que sejam “eliminadas todas as situações de precariedade (...) através de estabelecimento do direito a um contrato sem termo ao fim de três anos”.

Quanto aos *partidos políticos*, assiste-se a uma “colagem”, nomeadamente do BE e do PCP, às lógicas de argumentação da FENPROF, que denunciam a defesa de valores ideológicos sobre questões laborais, sobre as formas de mercado (“mercado negro”) ou de privatização (“negócio privado”) e de desresponsabilização do Estado em matéria de educação.

Dos restantes actores, é a CNIS que mais se evidencia, posicionando-se, sobretudo, ao nível da defesa de interesses (não encerramento ou reconfiguração dos centros de ATL) que não deixam de assentar em *representações ideológicas* e de valores. Este movimento parece assentar a sua posição na defesa do princípio da *liberdade de escolha*, neste caso por parte das famílias, entre a frequência de AEC da escola pública e ATL das IPSS. Argumenta, assim, que o Estado tanto deve garantir e consagrar a valência de ATL como garantir o apoio às Instituições que promovam AEC. Nos casos de inexistência de respostas, solidárias ou não solidárias, o Estado deve garantir, pelas autarquias, agrupamentos escolares ou outros meios, a todas as crianças, as condições necessárias. O dilema polariza-se entre a pretensa manutenção, por parte das IPSS, dos centros de ATL enquanto alternativa às AEC, e do respectivo financiamento pelo Estado e a sua restrição à prestação de “serviço de pontas” dos horários escolares e de interrupções e pausas lectivas (já que este não é assegurado pelo Progama). No *continuum* entre estes dois pólos situa-se o processo de negociação mediado por um grupo de trabalho que integra as partes interessadas e pela efectivação de cedências (possibilidade de extensão dos ATL aos alunos do 2.º ciclo e manutenção das modalidades de financiamento em situações que AEC não pudessem ser asseguradas...) e de formas de luta (encerramento dos centros de ATL, despedimento de funcionários, Petição junto da Assembleia da República, pressões junto das famílias para fazerem opções...). No entanto, o ME procura manter a sua declaração de princípios e de valores sobre esta matéria:

o Estado tornou universal e gratuito o acesso dos alunos do 1.º ciclo a AEC desde 2005, que têm conteúdos e metodologias diferentes das ATL, considerando-as actividades escolares, que integram os PEE e que envolvem profissionais qualificados, enquanto que os ATL promovidos pelas IPSS destinam-se à mera ocupação de tempos livres e ocorrem em espaços e em tempos diferentes dos tempos escolares. Esclarece, ainda, que o que está em causa não é a liberdade de escolha das famílias, mas antes actividades com práticas e objectivos diferentes. Revela, também, que o Governo tem mantido um diálogo constante com as IPSS, mas que as oportunidades foram ignoradas e muito poucas foram as instituições que adaptaram o seu modelo de funcionamento, revelando pouca preocupação com as necessidades das famílias. (Comunicado de imprensa, publicado em 10-04-2007, em www.min-edu.pt).

Para além do já referido, torna-se pertinente acrescentar que a acção do Governo se focalizou de forma significativa na legitimação do Programa de Generalização das AEC e da sua importância no sistema educativo, através de poderosos recursos mediáticos e através da elaboração e apresentação de relatórios nacionais (da CAP e da IGE) e internacionais, com a participação e “peritos” estrangeiros, como é o caso do relatório do estudo sobre as “Políticas de Valorização do Primeiro Ciclo do Ensino Básico em Portugal”, que apesar de identificarem fragilidades, atribuem maior relevância aos aspectos considerados positivos.

Reflexão final

Procurámos nesta breve reflexão desocultar as representações, regras, normas e procedimentos subjacentes ao PGAEC, enquanto instrumento de acção pública que se torna num dispositivo técnico e social que organiza as relações sociais específicas entre o poder público e os seus destinatários em função das representações e das significações das quais é portador” (Lascoume 2004). Trata-se, na perspectiva do actor, de um instrumento que “materializa e operacionaliza a acção governamental” (*id.*), que legitima e deslegitima actores e instâncias e que participa na “emergência ou na criação da percepção da emergência de actores, como empreendedores, como porta-vozes ou representantes, como parceiros ou como alvos das políticas” (Carvalho 2007).

Assim, do processo de condução do PGAEC, do qual fazem parte processos de negociação, de acompanhamento e avaliação, resultam diferentes lógicas de posição (e de reposição) dos diversos actores envolvidos através dos seus recursos, traduzidas em argumentos que revelem a presença de consensos em relação aos princípios ou, pelo contrário, conflitos de interesses, conflitos ideológicos e de representações, os quais se manifestam em diversas “cenas” de acção pública, quer no debate parlamentar, quer no debate público.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Campos, R., & Ribeiro, A. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: casos de inovação e boas práticas. Relatório Final* (2.ª versão: revista e corrigida). Lisboa: CIES/ISCTE.
- Barroso, J. (2006). Introdução. In J. Barroso (Org.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores* (pp. 9-39). Lisboa: Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação da FPCE da UL.
- Barroso, J. (2000). De l'analyse des politiques aux recherches sur les pratiques: le rôle de l'expertise dans l'évaluation des mesures de renforcement de l'autonomie des établissements scolaires au Portugal. *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1(4), 133-156.
- Barroso, J., Carvalho, L., Fontoura, M., & Afonso, N. (2007). As Políticas educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, pp. 5-20.
- Carvalho, L. M. (2007). Apontamentos sobre as relações entre conhecimento e política educativa. *Administração Educacional*, 6, pp. 36-45.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2007). *A Escola a Tempo Inteiro. Escola para que te quero?*. Porto: Profedições.
- Delvaux, B., & Mangez, E., (Org.) (2008). *Towards a sociology of the knowledge-policy relation. Literature review: integrative report on knowledge and policy*. Consultado em Março de 2010, em <http://www.knowandpol.eu>.
- Ferreira, F., & Oliveira, J. (2007). Escola e Políticas Educativas: lugares incertos da criança e da cidadania. In *Perspectiva*, 25 (1), pp. 105-126. [Consultado em Março de 2010 em <http://www.perspectiva.ufsc.br>]
- Gaudin, J.-P. (1999). *Gouverner par contrat. L'action publique en question*. Paris: Presses de Sciences PO
- Knopf, P., Larrue, C., & Varone, F. (2006). *Analyse et Pilotage de Politiques Publiques*. Zurique: Verlag Rüegger.
- Lascoume, P. (2004). Traduction. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (Eds.), *Dictionnaire de Politiques Publiques* (pp. 437-444). Paris: Press de Sciences Po.
- Lascoume, P., & Galès, P. L. (2004a). L'action publique saisie par ses instruments. In Lascoume, P. & Galès P. (orgs.), *Gouverner par les Instruments*. Paris: Press de la Fondation Nationale de Sciences Politiques, pp. 11-44.
- Lascoume, P., & Galès, P. L. (2004b). De l'innovation instrumentale à la recomposition de l'État. In Lascoume, P. & Galès P. (orgs.), *Gouverner par les Instruments*. Paris: Press de la Fondation Nationale de Sciences Politiques, pp. 11-44.
- Lascoume, P., & Galès, P. L. (2007). *Sociologie de l'Action Publique*. Paris: Armand Colin.
- Madureira, C., Alexandre, H., Antunes, M., & Rodrigues, M. (2008). *Avaliação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.º Ciclo do Ensino Básico no Concelho de Oeiras*. Oeiras: Instituto Nacional de Administração.
- Mangez, É. (2001). Régulation de l'action educative dans les années quatre-vingt dix. *Education et Sociétés*, 8, pp. 81-96.
- Muller, P. & Surel, Y. (1998). *L'analyse des politiques publiques*. Paris : Montchrestien.
- Muller, P. (1995). Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde. In Faure, A.;

- Pollet, G. & Warin, P. (orgs.), *La Construction du Sens dans les Politiques Publiques. Débats autour de la notion de référentiel*. Paris: Éditions L'Harmattan, pp. 153-179.
- Muller, P. (2004). *Les Politiques Publiques*. Paris: P.U.F.
- Palhares, J. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), pp. 53-84.
- Pires, C. (2007). A Construção de Sentidos em Política Educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, pp. 77-86.
- Pires, C. (no prelo a). O “programa de generalização das actividades de enriquecimento curricular” como instrumento de regulação da política educativa. In *Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (30 de Abril e 1 e 2 de Maio de 2009).
- Pires, C. (no prelo b). Escola a Tempo Inteiro: medidas de política educativa e debate parlamentar. In *Actas do VI Congresso Luso-Brasileiro e II Colóquio Ibero-Americano de Administração e Políticas da Educação* (29 e 30 de Abril e 1 e 2 de Maio de 2010).
- Surel, Yves (2004). “Approches cognitives”. In : Boussaguet, L., Jacquot, S. & Ravinet, P. (dir.), *Dictionnaire des Politiques Publiques*. Paris, Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, pp. 78-86.
- Van Haecht, A. (1998). Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques? *Education et Sociétés*, 1 (1998-1), pp. 21-46.
- Van Zanten, A. (2004). *Les Politiques d'Éducation*. Paris: PUF.

A escola como um espaço de participação cidadã: orçamento participativo com crianças e jovens de Sevilha

Catarina Tomás

(Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa)

Resumo

O Orçamento Participativo (OP) é um processo de gestão partilhada dos municípios em que participam os órgãos autárquicos eleitos e os municípios, individualmente e/ou através de associações da “sociedade civil”. É um dos diversos instrumentos de democracia participativa e assume formas diferenciadas. São várias as expressões dos OP, nomeadamente os Orçamentos Participativos de Crianças e Jovens (OPCJ).

Este texto tem como objectivo caracterizar o OPCJ em Sevilha (Espanha), a partir do quadro teórico ancorado na Sociologia da Infância. Pretende, ainda, cartografar os OPCJ, caracterizar o papel das escolas e centros educativos na promoção de uma participação cidadã e identificar práticas socioeducativas desenvolvidas com as crianças. A experiência da participação das crianças nos OP mostra-nos a possibilidade da construção de uma escola cidadã que combata a ideia difundida e distorcida de que cabe à escola preparar as crianças para a economia de mercado, para competir e consumir, a partir de um enquadramento que entende a infância e as crianças como objectos/lutentes de intervenção e não como actores sociais.

Palavras-chave: Infância, Direitos e Participação das Crianças.

1. Introdução

Assistimos, sobretudo a partir das últimas décadas do século XX, ao debate e à constituição de experiências por todo o mundo de formas e processos de democracia participativa, “protagonizada por comunidades e grupos sociais subalternos em luta contra a exclusão social e a trivialização da cidadania, mobilizados pela inspiração de contratos sociais mais inclusivos e de democracia de mais alta intensidade” (Santos 2003: 27). Nas sociedades ocidentais, o desenvolvimento de práticas participativas num sentido político não tem correlação directa com a desilusão dos cidadãos com a política e com o aumento da abstenção nas eleições, ou seja, com a dimensão mais significativa da democracia representativa. Contudo, estes factos contribuem para a reivindicação de um papel mais activo dos indivíduos ao nível da acção política. Talvez por isso assistamos no cenário institucional à diversificação dos governos locais pela introdução de novas plataformas cívicas, instituições deliberativas, mecanismos de consulta, júris e painéis de cidadãos, assembleias locais, planeamento e orçamentos participativos, entre outras. Este texto irá centrar-se na análise de uma experiência de Orçamento Participativo ou Orçamento Participado (que doravante designarei como OP). Trata-se de um processo de gestão partilhada dos municípios em que participam os órgãos autárquicos eleitos e os municípios, individualmente e/ou através de associações da “sociedade civil”. A participação dos cidadãos assume formas diversificadas, por exemplo, pode ser consultiva (como no caso português) ou deliberativa (como no caso de espanhol).

Os OP assumem várias formas, são heterogéneos e são diversas as perspectivas de análise dos OP e diversas as suas formas de aplicação. No entanto, os processos de OP fundam-se em determinados princípios base e a ele conduzem: democracia, cidadania, comunidade, equidade, governabilidade, sustentabilidade, educação e participação. Visam, ainda, a inserção de grupos sociais que tradicionalmente permanecem fora dos espaços de discussão e decisão, como é o caso do grupo social da infância.

A perspectiva hegemónica de “não ouvir” as crianças não é limitada pela geografia, ela ocorre em todo o mundo. Mas nas últimas décadas, sobretudo a partir da Convenção dos Direitos da Criança (1989), assistimos a um interesse pelas crianças como actores sociais e pela infância enquanto grupo social participativo. Do ponto de vista da análise sociológica, os processos de OPCJ conduzem a um conjunto de questionamentos significativos, mais ainda quando as crianças, tradicionalmente afastadas das questões políticas e do Estado, participam na redistribuição dos recursos da cidade, o que traduz uma perspectiva contra hegemónica da infância e da acção das crianças (Bartlett 2005).

Assim, neste artigo, pretende-se caracterizar o OPCJ de Sevilha, ainda que numa fase exploratória, de forma a compreender a participação das crianças no município, sobretudo a partir do espaço educativo.

2. Algumas notas sobre os Orçamentos Participativos com Crianças e Jovens (OPCJ)

A participação das crianças nos OP promove e institucionaliza a participação infantil no quadro político e simbólico dos direitos da criança, especificamente os direitos de participação; encoraja, ainda, a participação cívica e reconhece o papel e a importância das crianças como cidadãos. Com efeito, o OP é considerado um espaço efectivo de prática da cidadania, de participação e de acompanhamento de políticas públicas.

A promoção de espaços de participação das crianças nos OP é um processo social inovador que tem como objectivo envolver as crianças em processos de participação cidadã, nomeadamente em questões relacionadas com o espaço onde vivem.

Na maioria das vezes, estas experiências surgem a partir da escola e do paradigma de uma educação política transformadora. No entanto, segundo Gadotti, “para que a democracia seja real na escola é preciso que haja informação” (2005:2) e que as crianças tenham acesso à mesma e possam participar de forma efectiva nos processos de decisão. Várias questões se colocam quase de forma imediata: que informação é relevante para as mesmas? Quem a define e divulga?

Os processos de OPCJ tentam de alguma forma contrariar o paradigma de que a socialização escolar actua na base de um princípio de separação, não só das crianças face ao mundo adulto, mas igualmente dos saberes face à sua aplicação prática (Vieira 2005).

A escola é, actualmente, o primeiro marco (pelo menos para a maioria) de acção pública para as crianças. Considerando que a escola é um espaço onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, parece-nos que é um espaço privilegiado, não sendo exclusivo, para a promoção de espaços de participação das crianças o que oferece e promove as condições para a construção de uma noção de cidadania mais pluralista, inclusiva e democrática.

Quando caracterizamos experiências de OPCJ verificamos que é, sobretudo, no espaço educativo, como as salas de aula, os conselhos de turma, os conselhos de escola, as assembleias de escola, as associações de estudantes, entre outros, que encontramos a maioria dos exemplos de acção das crianças no quadro dos OPCJ. Que inclui a formação de professores e crianças e a divulgação do que consiste o OP e como se organiza, de forma a serem criados espaços de diálogo, de comunicação democrática o que implica que os actores tenham condições similares no processo. Assim, é condição fundamental envolver as crianças nos processos da organização dos espaços que ocupam dentro e fora da escola.

O trabalho desenvolvido com as crianças nos OP em contexto escolar visa, em fim último, contribuir para a desconstrução da ideia de que as escolas são os mundos dos professores nos quais as crianças são hóspedes temporários (Cullingford 1991).

3. OPCJ em Sevilha ¹

Os OP em Espanha, assim como no resto do mundo onde são implementados, são heterogéneos do ponto de vista da dimensão das cidades onde são implementados, do número de população envolvida, a sua maior ou menor institucionalização, a sua ou não continuidade, os diferentes critérios, metodologias e procedimentos utilizados, os partidos que os promovem, de que forma são defendidos nos programas eleitorais, etc.

Em Espanha, a comunidade autónoma da Andaluzia foi uma das pioneiras na implementação de participação cidadã no desenho do orçamento municipal e, mais recentemente, um dos casos tornou-se numa referência nacional e internacional, que é o caso que passaremos a descrever.

O OP de Sevilha surgiu em Novembro de 2003 e nasceu da vontade e de um contexto político formado pela coligação do Partido Socialista Obreiro Espanhol (PSOE) e da Esquerda Unida (EI), que também venceram as últimas eleições municipais, em Maio de 2007², e que reafirmaram o desenvolvimento do OP³ a partir da Delegação de Participação Cidadã sob a alçada política da EU. Até às últimas eleições municipais (e à data da realização do trabalho de campo), o OP era liderado politicamente pela vereadora da Esquerda Unida e delegada da participação cidadã e, tecnicamente, por uma coordenadora da equipa técnica dos OP que tem vínculo laboral com Universidade Complutense de Madrid. A

¹ Sevilha é uma cidade espanhola situada a sudoeste da Península Ibérica e capital da província homónima, na Comunidade Autónoma da Andaluzia. É a quarta maior cidade de Espanha, com 1.004.154 habitantes e quarta maior área metropolitana por número de habitantes, 1.317.098 na área metropolitana, de um total de 1.813.908 habitantes na província, segundo dados de 2005.

equipa técnica do OP de crianças e jovens, denominada LABORAFORO⁴, é coordenada por um professor da Universidade Complutense de Madrid. Esta equipa organiza as diferentes fases do processo com as crianças e jovens e conduz a comunicação com os outros actores.

O OP em Sevilha tem como princípio fundamental a democracia directa assumindo-a como base para a planificação comunitária dos recursos públicos municipais. O OP em Sevilha foi inspirado no OP de Porto Alegre (Brasil) e sustenta-se no Auto-Regulamento, que é um documento votado anualmente nas assembleias cidadãos e condensa os fundamentos políticos, metodológicos e organizativos do OP.

Em 2004 ocorreram os primeiros OP em Sevilha, e durante o ano de 2005, o município decide implicar as crianças e jovens como actores sociais. A inclusão das crianças nos OP foi instituída em Sevilha pela coligação e vontade política de duas vereadoras, a da EU e a vereadora do PSOE.

As crianças iniciaram o seu processo de participação no âmbito do orçamento municipal, discutindo e apresentando propostas a partir dos 3/4 anos de idade. Através da área de participação cidadã do município de Sevilha decide-se, em Outubro de 2004, encarregar o Grupo de Pesquisa Educação de Pessoas Adultas e Desenvolvimento, pertencente à Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Sevilha, por um projecto de investigação e Dinamização Sectorial dos Orçamentos Participativos em Sevilha. Forma-se, assim, o grupo de Orçamentos Participativos com crianças e Jovens de Sevilha [*Equipo de Presupuestos Participativos con I@s niñ@s, chavales y jóvenes de Sevilla*], o “LABORAFORO”, um espaço democrático onde se investiga e apoia os processos de participação onde os protagonistas são as crianças de Sevilha (Morales et alii n.d; Manjavacas 2007).

Trata-se de um laboratório que desenvolve trabalho com crianças e jovens do município de Sevilha, a partir de um trabalho horizontal e democrático. Pretendem também consciencializar para a importância da participação e o *empowerment* das crianças nos espaços de tomada de decisão, o que contraria a ideia e o paradigma da incompetência e incapacidade das crianças.

Entre Outubro de 2004 e Outubro de 2005, a partir do Auto-Regulamento do OP Sevilha, a equipa começou por identificar os espaços de socialização sensíveis e profícuos à participação social das crianças e jovens: um conjunto de centros educativos, instituições recreativas, desportivas, e outras: e, nos bairros, com grupos-motores de crianças e jovens, que são grupos que se reúnem para informar, dinamizar e organizar o bairro numa relação estreita com os adultos, nomeadamente com as famílias das crianças.

A promoção da participação crianças teve consequências quando, em Abril de 2006, a partir da proposta de uma menina do bairro *Polígono Sur* se criou a Plataforma Grupo Motor de Sevilha (GMS), com o objectivo de estruturar a participação das crianças em toda a cidade e de promover o relacionamento das crianças entre bairros. As reuniões acontecem periodicamente em diversas zonas da cidade. Os representantes das crianças apresentam as propostas nas várias assembleias que vão acontecendo ao longo do ano.

4. OPCJ, Escola e Participação

Os membros da Equipa do LABORAFORO são investigadores e animadores socioculturais e o seu trabalho enquadra-se na investigação-acção participativa. No trabalho com as crianças e jovens, os investigadores defendem uma visão intergeracional e comunitária e que parta da perspectiva das crianças e jovens.

Defendem uma mudança na sala de aula como consequência da participação das crianças e jovens em espaços públicos e privados da sociedade. Defendem ainda que o pedagogo/educador tem um papel fundamental neste processo e por esse motivo têm promovido cursos de formação aos professores através de um Centro de Formação de Professores, sobre temáticas como por exemplo: “Sevilha-s Cidade Educadora. Como construímos democracia e participação escolar?”. Este curso visou o debate com os professores sobre as questões da participação das crianças. Quando se questiona a participação dos professores, a opinião é que ela é diversa e se faz de diferentes formas e em diferentes níveis.

As actividades lúdicas (como por exemplo, oficina de jogos infantis, oficina de circo, entre outras) têm sido privilegiadas pela equipa do LABORAFORO para trabalhar com as crianças com base na

² O município de Sevilha elegeu 33 vereadores, 15 do Partido Popular - PP (mais três que nas eleições anteriores); 15 vereadores do Partido Socialista - PSOE (mais um); 3 vereadores da Esquerda Unida e Os Verdes - Convocatória por Andaluzia (IULV-CA) (igual número). O Partido Andaluzista (PA) perdeu os 4 vereadores que tinha.

³ O Município de Sevilha possui uma página web que descreve o funcionamento do OP <http://www.presupuestosparticipativosdesevilla.org/>.

⁴ O LABORAFORO possui uma página web que descreve o funcionamento do OP de crianças e Jovens <http://www.grupo.us.es/laboraforo/>.

responsabilização das mesmas em todos os projectos e iniciativas que se levam a cabo. Pretendem desenvolver actividades mais ligadas às necessidades e vontades das crianças e mais próximas da sua realidade e das suas diferentes linguagens.

A Equipa do LABORAFORO trabalha com as crianças e com os educadores e professores dos centros educativos e instituições (educativas, recreativas, desportivas, etc.) e, nos bairros, com grupos-motores de crianças e jovens que se reúnem para informar, dinamizar e organizar o bairro numa relação estreita com os adultos, nomeadamente com as famílias.

Há crianças a partir dos três, quatro anos de idade a participar em grupos motores, sobretudo em colégios e em horário escolar. As crianças reúnem-se e apresentam propostas para esse espaço. Em 2006 as crianças apresentaram cinco propostas e foram seleccionadas duas. Em 2007, foram apresentadas quinze e seleccionadas cinco.

As propostas das crianças são diversas e heterogéneas havendo, no entanto, um conjunto de temáticas que sobressai: jogos infantis, cobertura para pistas desportivas, arranjos de ruas, espaços públicos e escolares, jornadas desportivas, pistas de patinagem, cursos de formação, actividades lúdicas nocturnas, página web, feiras de livro, centro de ócio e lazer, etc. Em 2004/2005 as actividades de ócio e lazer, arranjo de ruas e acessos e de colégios foram as principais propostas apresentadas pelas crianças, inclusive as duas propostas mais votadas nos últimos anos têm sido as das crianças, nomeadamente a proposta do Centro Sociocultural para Jovens em San Pablo e a abertura das instalações desportivas à noite.

O número de crianças que participa varia consoante o bairro e o mesmo sucede relativamente à relação entre participação e género, apesar dos técnicos indicarem que na maioria das vezes são as meninas as que mais participam.

A metodologia de trabalho da equipa do LABORAFORO tem em conta a idade das crianças e o papel do adulto como sendo o de apoio e não de direcção e controlo das crianças. Tal subentende uma concepção de criança para além do seu *ofício de aluno* (Perrenoud 1994) quando defendem que:

a partir de uma concepção clara do que deve ser a participação como instrumento de formação e desenvolvimento, tanto pessoal como colectivo, podemos falar de que a incorporação dos grupos motores nesta proposta de trabalho lhe proporciona a aprendizagem de habilidades sociais, de uma visão crítica, de capacidades para co-responsabilizar-se e implicar-se com a realidade mais próxima, fomentar a convivência e o respeito, a solidariedade e a participação, a responsabilidade e a tomada de decisões, respeitante a âmbito tão significativos como a própria cidade em que habita e o desenvolvimento de actividades para o seu ócio [página web – tradução própria].

Trata-se, no fundo, da defesa do paradigma da participação infantil, o paradigma que combate e ultrapassa a ideia de negatividade e de paternalismo e defende o pleno reconhecimento social da criança. Participação e cidadania dizem respeito à forma como as crianças e adultos se apropriam do direito à construção democrática das suas vidas. A concretização desses pressupostos prevê que as crianças compreendam e dominem o processo em que estão inseridos. É necessária uma organização colectiva dos actores, a promoção de espaços de discussão e negociação e a formulação de reportórios de acção para a concretização desses princípios, o que também pressupõe o diálogo com os poderes públicos.

Quando nos referimos ao contexto escolar, a participação não deve ser considerada como uma mera questão pedagógica, instrumental e/ou processual mas um direito, que se exprime contra o *ofício do aluno*, expressão já desconstruída por diversos sociólogos da infância, a favor do *ofício de criança* (Chamboredon & Prévôt 1973), enquanto um exercício activo de considerar as crianças como actores sociais. Trata-se de combater a concepção durkheimiana de infância, ou seja, a ideia da criança como um *vir a ser* e da reivindicação para a infância e para as crianças de um lugar sociológico em sentido pleno.

A escola é um dos espaços privilegiados para cultivar, desenvolver e promover estratégias de participação o que implica, acima de tudo, uma modificação de significados, ou seja, alterações na própria organização política da escola, assim como nas culturas profissionais dos professores e na relação entre professores e alunos, que se pretende que seja mais horizontal e mais democrática.

Segundo Sarmiento & Marques (2006), as formas de estar e de intervir das crianças nem sempre são as mesmas dos adultos, pelo que o entendimento desta participação leva o seu tempo a ser descodificado, tanto mais que, no caso particular das instituições de educação formal, a tendência parece ser a de valorizar essencialmente aquelas que decorrem da acção pedagógica intencionalizada

do adulto. A invisibilidade das crianças, no processo de relação poderá traduzir a não-consciência ou a dificuldade de aceitação que muitos adultos mantêm, face ao papel activo e competente das crianças nos processos em que tomam parte.

Além disso só é possível entender a existência da participação da criança na relação escola-família, num modelo de escola inserido num projecto educativo de comunidade em que todos participam. Uma participação enquanto exercício de cidadania activa na intervenção no mundo, através da análise permanente da realidade e de uma acção cada vez mais consciente, sobre ela já que a “cultura de participação» não se ordena, aprende-se” (Barroso 1998).

Toda a participação social pressupõe instâncias de diálogo, que requerem atitudes e estratégias de pensamento, crítico e reflexivo e a Escola constitui-se com um espaço apropriado para aprender a dialogar. O que pressupõe uma determinada concepção e uma certa prática de educação: para, pela e na cidadania (Sarmiento *et alii* 2005). O papel da escola (cidadã), neste contexto, é o contribuir para criar as condições que façam possível a cidadania, através da socialização da informação, partilha de poder entre adultos e crianças, promover espaços de debate e transparência (Gadotti 2005).

Referências Bibliográficas

- Barroso, J. (1998). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bartlett, S. (2005). Integrating Children's Rights into Municipal Action: A Review of Progress and Lessons Learned. *Children, Youth and Environments* 15(2), 18-40.
- Chamboredon, J. & C., Prevot, J. (1973). O ofício da criança. In S. Stoer & S. Grácio (org.) (1982). *Sociologia da educação-I*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Cullingford, C. (1991). *The Inner World of the School: Children's Ideas About School*. London: Cassell.
- Dias, N. (2007). *Animação Cidadã para a Participação Animação Política. O Orçamento Participativo*. São Brás de Alportel: Projecto São Brás Solidário.
- Gadotti, M. (2005). *Orçamento Participativo Criança: exercitando a cidadania a partir da infância*. Comunicação apresentada ao III Convegno Internazionale, Itália.
- Knowles-Yáñez, K. (2005). Children's Participation in Planning Processes, *Journal of Planning Literature*, 20 (3), 3-14.
- Lowndes, V., Pratchett, L. & Stoker, G. (2001). Trends in Public Participation: Part 2 Citizens. *Public Administration*, 79(2), 445-455.
- Manjavacas Ruiz, J. (2007). Algunas claves teórico-metodológicas para el estudio de procesos de presupuestos participativos en ciudades europeas. Ponte de Lima: *Jornadas Internacionais de Estudos sobre Questões Sociais*.
- Morales, J.; Hernández, R.; Juárez, M.; Domínguez, D. & Calero, J. (n.d). *La democracia participativa: De los presupuestos a los supuestos participativos en la Ciudad de Sevilla*. Consultado em 13 de Maio de 2010 através de <http://www.grupo.us.es/laboraforo/jorgedemocraciaparticipativa.pdf>
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.
- Santos, B. S. (org.) (2003). Orçamento participativo em Porto Alegre: para uma democracia redistributiva. Em Boaventura de Sousa Santos (org.), *Democratizar a Democracia. Os caminhos da democracia participativa*. Porto: Edições Afrontamento, 377-468.
- Sarmiento, M., Soares, N. & Tomás, C. (2005), Public Policies and Child Participation. Comunicação apresentada no XIV SIEM Childhoods 2005 Children and Youth in Emerging and Transforming Societies, Oslo.
- Sarmiento, T., & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações* 2, 59-86.
- Tomás, C. (2007). *Há muitos mundos no mundo... Direitos das crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Tomás, C. (2008). *Contra os silêncios, a invisibilidade e a aфонia: A Participação das Crianças nos Orçamentos Participativos*. Comunicação apresentada no VI Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia. Lisboa.
- Vieira, M. (2005), O lugar do trabalho escolar — entre o trabalho e o lazer? *Análise Social*, XL, 176, 519-545.

Desenvolvimento, Diversidade e Inclusão

Contextos de diversidade: novos desafios e oportunidades para a formação de professores do 1º CEB

Alfredo Dias e Maria João Hortas

(Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa – Centro de Estudos Geográficos, Universidade de Lisboa)

Resumo

Num mundo globalizado e cada vez mais diversificado a formação de professores passa pela construção de competências de reflexão, compreensão e análise dos contextos sociais onde a sua prática se desenvolve. A diversidade cultural que caracteriza hoje as nossas sociedades encontra a sua representação na escola, principal espaço de encontro das crianças imigrantes na sociedade de acolhimento. Este artigo pretende analisar a intensidade das redes sociais e dos laços de confiança que os alunos imigrantes estabelecem, as quais são indicadoras dos níveis de inclusão na escola e na comunidade de acolhimento, mobilizando os conceitos de diversidade, capital social e inclusão. Metodologicamente recorreremos à realização de entrevistas e questionários a alunos do 1º ciclo do ensino básico e presidentes de agrupamentos de escolas. Estas escolas localizam-se no centro da cidade de Lisboa, território de entrada de muitos dos imigrantes que escolhem Portugal como país de destino.

Palavras-chave: aluno imigrante, diversidade, capital social e inclusão.

Introdução

Os novos contextos de diversidade onde as escolas se inserem exigem que professores e educadores procurem instrumentos de análise que permitam encontrar novas práticas que promovam a integração de todos os alunos. Uma exigência que se estende às instituições responsáveis pela formação inicial e contínua de professores. Tendo por ponto de partida os conceitos de diversidade, capital cultural, capital social e inclusão pretendemos, por um lado, analisar a intensidade das redes sociais e dos laços de confiança que os alunos imigrantes estabelecem, as quais são indicadoras dos níveis de inclusão na escola e na comunidade de acolhimento; por outro lado, propomo-nos identificar as necessidades de formação que melhor habilitem os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) a encontrarem respostas pedagógicas adequadas aos contextos de diversidade que se vivem na sala de aula, na escola e na comunidade.

1. Diversidade, Capital Social e Inclusão

O conceito de diversidade pode assumir múltiplas conotações e interpretações, aplicando-se a todos os domínios de diferenças individuais e colectivas. Etimologicamente provém da palavra latina “divers” que significa oposto e da sua derivada “diversitas” que pode ter dois significados: heterogeneidade, variedade ou dispersão; ou algo que é diverso ou pluralista (Arnesen et al. 2009).

A valorização do papel da diversidade na educação é sustentada por dois argumentos: o primeiro enfatiza a importância da diversidade cultural e social como uma característica que aumenta a qualidade da educação; o segundo reforça as particularidades de cada cultura associadas a diferentes modos de vida como um benefício mútuo no diálogo entre pessoas com diferentes *backgrounds* (Arnesen et al. 2008). Ambos os argumentos alertam para o contributo da diversidade na expansão da forma de pensar e nas práticas dos docentes, colocando estes perante novos desafios, quer no que diz respeito às suas práticas pedagógicas, quer na identificação das suas necessidades de formação.

Se, a nível político, a diversidade implica a construção de uma cidadania activa e responsável, em termos sociais pressupõe o estabelecimento de laços de confiança, respeito e reconhecimento, constituindo-se estes como um importante recurso que os indivíduos poderão, ou não, mobilizar tendo em vista a sua integração social. Nesta perspectiva, o conceito de capital social assume particular importância. Os trabalhos de Bourdieu (1980, 2006), Coleman (1988) e Putnam (1993) mantêm-se no centro das referências teóricas que têm contribuído para a evolução deste conceito, apesar das diferenças conceptuais que apresentam.

Para Bourdieu, o capital social define-se como o conjunto dos recursos actuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede de relações, de interconhecimento e de interreconhecimento, mais ou menos duradoura (Bourdieu 1980). Estas ligações não se reduzem às relações objectivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou mesmo no espaço económico e social (Bourdieu 2006). Coleman defende que o capital social não é apenas um recurso e benefício das classes mais favorecidas, mas está presente também entre os mais desfavorecidos e marginalizados. Tentando aprofundar este conceito, define-o claramente pela sua função. *It is not a single entity but a variety of different entities, with two elements in common: they all consist of some aspect of social structures, and they facilitate certain actions of actors – whether persons or corporate actors – within the structure.* (Coleman 1988: 98). O capital social contribui para a acção colectiva, fortalecendo as relações de reciprocidade e facilitando os fluxos de informação e as relações de confiança (Putnam 1993). A ideia fundamental centra-se na importância do valor criado a partir das redes sociais e dos contactos entre os indivíduos, e nos efeitos multiplicadores deste para o desenvolvimento económico, social, político e cultural das sociedades.

A compreensão dos contextos de diversidade, onde grande parte das nossas escolas se integra, implica a mobilização dos conceitos de capital social, o qual integra ainda o de capital cultural¹, enfatizando a importância da família, da comunidade e das relações sociais no desenvolvimento humano.

No âmbito deste estudo, centramo-nos numa abordagem territorialmente limitada à escala local, determinada pela (i) caracterização da população migrante que se encontra integrada num conjunto de escolas localizadas no centro da cidade de Lisboa e (ii) análise da intensidade das redes sociais e dos laços de confiança que os alunos imigrantes estabelecem, os quais são indicadores dos níveis de inclusão na escola e na comunidade de acolhimento.

2. Redes Sociais e Laços de Confiança: a inclusão dos alunos imigrantes em escolas do 1º CEB do centro da cidade de Lisboa.

2.1. Metodologia

Este estudo² incide em alunos do 1º CEB que frequentam agrupamentos de escolas localizadas no centro da cidade de Lisboa – Baixa-Chiado, Gil Vicente e Nuno Gonçalves –, território de acolhimento de muitos dos imigrantes. Estes agrupamentos servem freguesias³ do centro histórico da cidade de Lisboa, reconhecidamente um território onde existe uma forte concentração de populações estrangeiras. Esta concentração é visível pelo número de estabelecimentos de comércio étnico e pela intensa apropriação dos espaços públicos, transformados em importantes locais de encontro, socialização e difusão de informações inter e intra grupos migrantes, e também pela ocupação residencial, tanto em pensões como em habitações alugadas, formal ou informalmente. Este território concentra cerca de 33% da população estrangeira que reside no concelho de Lisboa⁴. População com origens diversas (africanos, asiáticos, brasileiros, europeus de leste etc.), diferentes tempos de entrada no País (desde os recém chegados até grupos de fixação mais antiga) e também com situações de regularização de permanência distintas, a par de populações nacionais com características demográficas e sociais específicas. A informação quantitativa e qualitativa que utilizamos neste estudo foi recolhida entre Abril e Junho de 2009, recorrendo aos seguintes instrumentos: (1) entrevistas aos presidentes/vice-presidentes dos conselhos executivos da escola sede de agrupamento; (2) questionários aplicados aos alunos do 4º ano; (3) Projectos Educativos de Escola/Agrupamento.

2.2. Os alunos

Dos 238 questionários preenchidos por alunos do 4º ano a frequentar escolas dos agrupamentos em estudo, 52,4% referem-se a alunos do género feminino e 47,6% a alunos do género masculino. As suas idades concentram-se nos 9 e 10 anos (92,8 %).

A maioria dos alunos é natural de Portugal (82,4%). Contudo, entre estes alguns são descendentes

¹ Desenvolvidos por Bourdieu, 1980, 2006; Coleman, 1988 e Putnam, 1993.

² Este estudo integra-se num projecto em curso no Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, Núcleo de Investigação MIGRARE.

³ Anjos, Castelo, Coração de Jesus, Graça, Penha de França, São José, São Mamede, São Paulo, Sta Catarina, Sta Engrácia, Sé, Socorro, S. Vicente, S. Nicolau, Encarnação, Madalena e S. Miguel, Mártires, Mercês, Pena, Sacramento, Sta Justa, Santiago, Sto. Estêvão, Santos-o-Velho, S. Cristóvão e S. Lourenço, S. Jorge Arroios.

⁴ 5,1% da população residente nas freguesias que constituem o território em estudo é estrangeira o que equivale a um valor 1,5 vezes superior ao do concelho (cálculos efectuados a partir do Recenseamento da População de 2001, INE).

de imigrantes (25,1 % dos alunos tem pais estrangeiros e, para 13,4% pelo menos um dos pais é estrangeiro).

Entre o grupo de alunos estrangeiro (17,6%), são os brasileiros que surgem em maior número, seguidos dos europeus de leste e dos africanos (Quadro 1).

Quadro 1 – Naturalidade dos alunos

Naturalidade	Nº indiv.	%
Portugal	196	82,4
PALOPs	8	3,4
Brasil	13	5,5
Europa Leste+Rússia	10	4,2
Ásia	6	2,5
U.E.15 (excepto Portugal)	4	1,7
Outras origens	1	0,4
Total	238	100,0

Fonte: Questionários aos alunos.

2.3. Os laços familiares

No estudo do processo de inclusão na escola e na comunidade de acolhimento dos alunos imigrantes utilizamos indicadores relativos ao envolvimento da família nas actividades escolares e no quotidiano das crianças, à relação do aluno com os outros colegas de escola e com os amigos que mantêm fora da escola e, ainda, à imagem que têm da escola e ao domínio da Língua Portuguesa.

A análise do envolvimento da família na vida escolar dos filhos, medida a partir da questão relativa ao apoio a que os alunos recorrem para a realização das suas tarefas escolares revela-nos que apenas 37% das referências são feitas ao acompanhamento pelos pais, 40% das referências feitas pelos alunos recaem sobre a realização das tarefas individualmente, 10% ao apoio dos irmãos e 12% ao apoio dos amigos. Resultados que nos sugerem algumas fragilidades da família no acompanhamento do processo de ensino aprendizagem destes alunos, relevante quando nos referimos a alunos que frequentam o 1º ciclo. Um ciclo de escolaridade que corresponde a uma fase muito importante da formação pessoal e social da criança, da construção de métodos e hábitos de trabalho, da criação do gosto pelas aprendizagens e do despertar da curiosidade e interesse por saber mais⁵. A análise feita a partir dos grupos de origem dos alunos revela-nos que os descendentes de imigrantes da U.E., seguidos dos africanos e asiáticos, são aqueles em que a referência à realização das tarefas escolares “sozinho” surge com valores superiores ao acompanhamento feito pelo “pai ou mãe”. São os descendentes de brasileiros (43,8%) ou europeus de leste (41,2%) que atribuem maior número de referências ao apoio dado pelos pais. É ainda de evidenciar o apoio que os alunos de origem asiática referem ter dos amigos, facto que talvez se justifique pelo maior desconhecimento da Língua Portuguesa por parte dos seus progenitores e, em alguns casos, pelo maior fechamento face à comunidade de acolhimento, resultado de uma maior valorização e intensidade de contactos com a comunidade de origem.

Nos nossos dias são comuns as referências ao alheamento das famílias face à escola. Professores e representantes das escolas, quando questionados sobre o assunto, referem-se ao abandono a que são sujeitos muitos alunos por parte da família, às poucas expectativas que algumas famílias têm face à escola e ao frágil envolvimento destas nas actividades escolares: “alguns encarregados de educação vêm quando solicitados” (entrevistas realizadas). Para a escola ficam as responsabilidades pela educação e formação dos alunos, nem sempre em sintonia com a família, por vezes pouco presente. Contudo, a análise das vivências em família dos alunos inquiridos revela-nos que cerca de 93% acompanham ou são acompanhados pelos familiares em actividades que realizam no bairro onde residem ou fora deste. Dos três lugares que os alunos podiam indicar que frequentavam no bairro com os seus familiares é o jardim/parque infantil que aparece com o maior número de referências (38%), seguido do centro comercial e supermercado/hipermercado (17% cada) e, em terceiro lugar, dos restaurantes (10%). Espaços de acesso à cultura (centros culturais, museus, cinema e locais de culto) são pouco referidos pelos inquiridos, apesar da Baixa de Lisboa apresentar uma grande oferta nestes domínios. Este é um

⁵ Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais
(http://www.dgicd.minedu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx)

aspecto que se pode associar ao baixo nível sociocultural dos familiares (1,3% dos pais têm o 1º ciclo incompleto, 60,5% têm um grau de escolaridade que não vai além do 3º ciclo e apenas 10,7% têm um curso superior) e à baixa predisposição para o acesso à cultura, mesmo em espaços de acesso gratuito, que caracteriza a generalidade da população portuguesa. A procura de locais relacionados com o consumo e o desporto, os jardins e parques infantis prevalece nas preferências de pais e filhos deste grupo nas suas deslocações no bairro. Uma análise desagregada em função da origem dos imigrantes revela-nos a existência de diferentes preferências entre os grupos: entre os africanos a frequência de espaços desportivos surge em primeiro lugar (20% das referências) e, em terceiro, a visita a familiares. Para os brasileiros é o convívio com a família que surge em primeiro lugar, enquanto que para os europeus de leste são os restaurantes e, para os asiáticos, o supermercado/hipermercado.

Para os espaços frequentados fora do bairro, os alunos atribuem maior número de referências ao centro comercial (41%), seguindo-se o jardim/parque infantil (21%), os espaços desportivos (17%) e os espaços de cultura (2-5% das referências). A análise do comportamento dos diferentes grupos revela-nos que, com excepção da população asiática que não coloca em primeiro lugar as deslocações ao centro comercial, todos privilegiam este espaço nas suas deslocações fora do bairro de residência. Os brasileiros contrariam um pouco esta tendência ao privilegiarem a ida ao cinema relativamente ao resto dos grupos. O domínio da Língua Portuguesa poderá ser uma justificação possível para esta diferença.

Se reflectirmos sobre estes resultados à luz da teoria do capital cultural apresentada por Portes, inspirado em Bourdieu e Coleman, quando afirma que "o apoio familiar ao desenvolvimento da criança é uma fonte de capital cultural" (Portes 2000:143), questionamo-nos, no que diz respeito ao grupo em análise, se o menor envolvimento por parte das famílias nas actividades escolares dos filhos não será sentida na escola, na predisposição para a aprendizagem, na construção de hábitos de trabalho e de estudo e na valorização que fazem da escola na sua formação. A atitude da família pode, nesta fase de desenvolvimento da criança, condicionar o seu processo de escolarização futuro. Por outro lado, o maior afastamento que registamos por parte das famílias relativamente às actividades escolares, não se generaliza ao acompanhamento que estas fazem às suas crianças no dia a dia. São notórias as referências aos momentos de convívio em espaços de lazer e consumo, embora nem todos os grupos de imigrantes façam o mesmo uso destes momentos com as suas crianças. Destacamos os brasileiros pela valorização que fazem dos contactos com familiares em detrimento da deslocação a espaços de consumo, e que provavelmente são reveladores da continuidade de hábitos culturais que mantinham no país de origem e da manutenção desses laços e relações de confiança na família, um importante suporte quando se reside noutro país. Estas tendências de sentido oposto, entre o acompanhamento familiar dos alunos imigrantes na escola / no bairro, tratando-se de alunos do 1º CEB, poderá reflectir a opção de privilegiar a família/bairro como o primeiro espaço de socialização das crianças, não só para garantir a transmissão dos valores, regras e comportamentos que fazem parte do quadro cultural de cada comunidade, mas também, eventualmente, dando sinais de tendência para reproduzir os hábitos culturais mais marcantes da sociedade de acolhimento. O capital cultural, transmitido na família, é um pré-requisito fundamental para a coesão social e participação activa de todos e, nos alunos que responderam ao nosso questionário, as diferentes formas de estar com a família são reveladoras da existência de fortes laços de proximidade entre pais e filhos que certamente facilitarão a transmissão dos seus valores culturais. No entanto, face aos resultados deste breve estudo, os limites detectados no acompanhamento escolar poderão fragilizar, entre alguns grupos, o processo de socialização e a construção de relações de confiança que sustentem o saber estar em diferentes espaços e o saber conviver com os outros.

Nas relações sociais, a utilização de uma língua comum é um instrumento fundamental na interacção social e troca de experiências assim como um veículo para a construção de laços sociais e relações de confiança (Arnesen et al. 2009). Dos alunos que nasceram no estrangeiro, 58% chegaram há menos de 5 anos a Portugal e 31% há menos de 3 anos. O recurso à Língua Portuguesa na comunicação inter-pares é comum a quase todos os alunos imigrantes pois apenas três nos referem que utilizam a Língua/dialecto de origem na comunicação com os seus colegas de escola. Provavelmente para comunicar com pares da mesma origem geográfica. Quando questionados sobre os intervenientes no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, 60,6% destes alunos referem a família como veículo principal para a realização dessa aprendizagem. A escola e/ou os amigos têm, para além da família, um papel importante neste processo, referências feitas por cerca de 42% dos alunos dos quais podemos evidenciar os descendentes de Europeus de Leste e de Asiáticos que chegaram há menos tempo a Portugal (1 a 5 anos). A este facto não é alheio um maior desconhecimento da Língua Portuguesa

pela família. É também de referir a ligação que as famílias dos alunos asiáticos e dos europeus de leste mantêm com a cultura de origem observada através da preocupação que revelam na aprendizagem da língua materna pelos seus filhos, 60% dos alunos asiáticos e 62,5% dos descendentes de europeus de leste frequentam escolas onde aprendem a sua Língua de origem. A análise da Língua falada com a família revela-nos ainda que 4,3% dos alunos imigrantes utilizam a língua/dialecto de origem (crioulo, chinês, romeno) e destes 3,3% também utilizam a Língua Portuguesa. É notório o esforço desenvolvido pelas famílias destes imigrantes no sentido de proporcionar aos seus educandos um contacto com a Língua do país de acolhimento, mobilizando-a no quotidiano familiar. Mesmo que esta aprendizagem se realize apenas no domínio da língua falada, constitui um recurso importante, passível de ser mobilizado numa rede de relações com outros actores, contribuindo para ampliar a intensidade das relações e da confiança nos contactos estabelecidos, facilitando assim a inclusão. Em situação de sala de aula e de comunicação inter-pares, no meio onde residem e efectuam os seus contactos mais próximos, estas crianças podem beneficiar do capital cultural adquirido na família como um recurso para se relacionarem em redes de contactos exteriores a esta. Todavia, importa questionar se a escola acompanha este esforço das famílias. Se estas contribuem para um maior domínio da Língua na sua dimensão coloquial que facilita o contacto entre os diferentes grupos, a escola tem por função desenvolver competências que garantam o sucesso escolar, ponto final para uma integração social mais abrangente.

Retomando o conceito de capital social definido por Bourdieu (2006), o valor do capital social construído por um agente depende da extensão da rede de ligações que este pode mobilizar e do volume de capital (económico, cultural ou simbólico) que cada um dos agentes com quem este se liga possui. Assim, as relações que estas crianças estabelecem na escola, a forma como resolvem os conflitos com os colegas com quem diariamente convivem e as amizades que prolongam para fora do espaço escolar e que mantêm no meio onde residem permitem compreender a mobilização que fazem do capital cultural na esfera social em que se relacionam e identificar a extensão da rede de ligações que efectuam.

2.3.A escola

Anteriormente referimos que este grupo de alunos revela ter laços fortes com a família e que, embora esta não demonstre ter um papel muito interventivo nas actividades escolares, transmite às suas crianças um capital cultural importante para a sua inclusão no espaço escolar. Estas crianças definem a escola positivamente, em primeiro lugar, pelos seus aspectos físicos mais visíveis (*a escola é grande, a escola tem recreio, a sala de aula tem mesas e cadeiras, a escola é linda...*); em segundo, com metade das referências anteriores, pelas relações com os adultos (*gosto muito da professora, as auxiliares ajudam...*); em terceiro, e já muito distante em termos de referências das anteriores, pela função educativa (*aprender, ler, educar...*). Não conseguimos identificar atitudes diferentes para os vários grupos de imigrantes que nos encontramos a analisar. A tendência revelada mostra-nos que existe, de um modo geral, uma imagem positiva da escola e, mesmo quando o edifício não oferece as melhores condições, há uma valorização dos aspectos humanos. A função educativa não é aquela que as crianças mais valorizam: as relações com os adultos assumem um papel de maior relevo. Esta imagem repete-se, na mesma sequência, quando as crianças enumeram os aspectos positivos da escola. Contudo, neste ponto, as relações com os pares surgem frequentemente a par da função educativa, confirmando as afirmações que fizemos anteriormente sobre a valorização da relação com o outro. São os europeus de leste os que menos valorizam a relação com o adulto, preferindo as relações com os pares. Para os brasileiros, a relação com os pares é mais importante que a função educativa. Já para os europeus e africanos as posições invertem-se e é a função educativa da escola que surge em segundo lugar nas suas referências.

Quando solicitados a pronunciar-se sobre os aspectos negativos da escola, estes alunos centram-se mais uma vez nos aspectos físicos e, de seguida, na alimentação. A falta de espaços de recreio e de campos de jogos são aspectos frequentemente enunciados, associados a escolas que funcionam maioritariamente em antigos edifícios que não foram construídos para a função que desempenham. Os comportamentos menos adequados de alguns colegas são a terceira referência dos europeus, brasileiros e asiáticos. Já as situações de conflito com os adultos são apontadas pelos europeus de leste e africanos.

Os resultados obtidos neste ponto levam-nos a afirmar que este grupo de crianças, apesar de algumas pequenas diferenças, revela gosto pela escola. Para além da valorização dos espaços físicos, o acento tónico é colocado nas relações humanas, quer com os seus pares, quer com os adultos, salientando-se, assim, as potencialidades que a escola pode aproveitar no sentido de facilitar o processo de integração social das crianças imigrantes, *the key for social mobility in society* (Crull, M.; Heering,

L. 2007:43).

2.4. As relações com os colegas de escola e os laços de amizade.

Nas suas relações com os colegas da turma e em situações de conflito (insultos, discussões, lutas) os alunos recorrem frequentemente a formas apaziguadoras para a sua resolução: 46% das referências recaem sobre o diálogo e o recurso a adultos, outros deixam que o alheamento face à situação e o passar do tempo resolvam o problema (27%). O recurso a comportamentos agressivos surge com 13% das referências e o corte de relações com os colegas com 11%. Estas duas últimas atitudes são as que permitem distinguir os grupos que estamos a analisar: para os africanos é clara a opção pela última; para os asiáticos pela primeira; e para os europeus de leste e brasileiros a opção por uma ou outra tem o mesmo peso, assumindo estes um comportamento semelhante ao das crianças portuguesas. Não obstante podermos considerar relevante a percentagem das crianças que recorrem a comportamentos agressivos, é de sublinhar que maioritariamente as crianças optam por soluções socialmente adequadas face ao que são as exigências da escola. O diálogo e o recurso aos adultos, assumidos como estratégias de resolução de conflitos permitem descortinar a influência do capital cultural acumulado na família no contexto escolar; comprovar o peso dado pelas crianças às relações pessoais e confirmar a sua disponibilidade para se adaptarem às regras sociais que a escola exige. Mas, mais importante, revela um elevado nível de confiança que a criança deposita nos seus pares, nos adultos e na escola enquanto instituição, quando recorre aos seus órgãos pedagógicos.

A análise das respostas aos itens referentes à receptividade dos alunos portugueses em relação aos imigrantes e a sua inclusão no grupo de amigos que mantêm fora do espaço escolar revela-nos que, de um modo geral, as crianças portuguesas estabelecem laços de amizade com pares de diferentes origens geográficas. Dos 162 alunos de origem portuguesa, 90% refere relacionar-se com crianças imigrantes nas brincadeiras e no convívio fora da escola. Cerca de 39% destes alunos afirma ter amigos imigrantes com duas origens diferentes (por exemplo: asiáticos e africanos; europeus de leste e brasileiros, entre outras combinações referidas), 38% refere ter amigos imigrantes com apenas uma origem, cerca de 14% indica três origens diferentes e aproximadamente 12% refere ter amigos com pelo menos quatro origens (ex: africano, brasileiro, europeu de leste e asiático). Contudo, estas relações que as crianças portuguesas estabelecem fora da escola e que poderão ser um prolongamento dos contactos estabelecidos em meio escolar apresentam intensidade diferente em função das origens dos seus pares imigrantes. A leitura dos valores do Quadro 2 revela que os brasileiros, seguidos dos africanos, asiáticos e europeus de leste são aqueles que mais vezes são referidos pelos alunos portugueses como fazendo parte do grupo de amigos que mantêm fora da escola. Relativamente aos imigrantes brasileiros, há uma sobrevalorização deste grupo face aos restantes (72% dos contactos referidos), os africanos surgem em segundo lugar (51% dos contactos) e na terceira posição os asiáticos, logo seguidos pelos europeus de leste.

Quadro 2 – Contactos das crianças portuguesas com crianças descendentes de imigrantes

Origem dos Imigrantes							
Contactos	Africanos	Asiáticos	Eur.Les+Rússia	Brasileiros	U.E.15 (*)	Outros	Total
Nº	71	36	33	100	11	16	269
% (**)	51	26	24	72	8	12	

(*) Excepto Portugal. (**) Em relação ao total de respondentes

Fonte: Questionários aos alunos.

A maior facilidade com que as crianças portuguesas se relacionam com imigrantes brasileiros pode justificar-se pela maior proximidade linguística, pela maior abertura desta comunidade ao contacto com o outro e, em particular, com os portugueses (Lages, M.; Policarpo, V. 2002) e ainda pela imagem que os portugueses têm deste grupo de imigrantes, “mais semelhantes aos portugueses do que quaisquer outros” (Lages, M. et al. 2006:273). Já as relações de amizade estabelecidas com as crianças de origem africana surgem no nosso levantamento em segundo lugar, facto que nos leva a questionar até que ponto o maior tempo de permanência no país, a dimensão do grupo e a proximidade linguística não se revêem aqui como factores facilitadores dos contactos. Há claramente outros aspectos que, na informação recolhida não se evidenciam, certamente condicionando os laços de amizade entre estes dois grupos de crianças. Arriscamos a referir-nos ao facto de poderem existir maiores preconceitos entre estes grupos e que condicionam as relações de amizade que podem ser estabelecidas quando os comparamos com os brasileiros. Tal como nos é adiantado pelos autores dos estudos de análise das

relações entre imigrantes e portugueses quando enumeram os aspectos que poderão ajudar a compreender os resultados obtidos: a tendência aponta para a existência de um maior preconceito dos portugueses em relação aos africanos e aos imigrantes de leste que em relação aos brasileiros (Lages, M. et al. 2006) e, por outro lado, a menor percentagem de africanos que refere ter amigos portugueses quando comparado com os brasileiros (Lages, M.; Policarpo, V. 2002). As referências aos contactos estabelecidos com asiáticos e europeus de leste revelam-se em número inferior àquelas que são referidas para os grupos anteriores, facto que pode encontrar explicação imediata num menor domínio da língua portuguesa mas que certamente, também pode estar associado a aspectos particulares relacionados com a forma como as crianças são educadas e, por outro lado, a um maior fechamento destas comunidades, em particular das asiáticas.

A leitura que fazemos dos dados obtidos nos questionários confirma algumas das observações que tivemos oportunidade de fazer em situação de sala de aula e no pátio das escolas onde recolhemos a informação. A abertura manifestada, por parte das crianças portuguesas, aos diferentes grupos de colegas imigrantes é visível, quer em situações de aprendizagem que recorrem ao trabalho a pares ou em pequeno grupo como estratégia, quer nas brincadeiras e nos pequenos grupos com quem convivem no recreio. De um modo geral, as crianças desta faixa etária (6-10 anos) não fazem grande distinção entre os seus pares, regista-se é por vezes uma tendência para o isolamento de algumas que chegaram há menos tempo à escola e que procuram nos pares com a mesma origem o refúgio para as suas brincadeiras e conversas.

Assim, a maioria dos alunos portugueses destas escolas revela ter atitudes de aceitação dos imigrantes e de acolhimento, quer na sala de aula, quer nas brincadeiras em que se envolve, quer ainda nas relações de amizade que continua/mantém fora do espaço escolar. A estas atitudes não será certamente alheia a educação que recebem na família mas, por outro lado, o convívio que diariamente mantêm na escola com colegas de diferentes origens (Rodrigues 2006). Contudo, convém ressaltar o facto de se tratar de uma análise que é condicionada pela proximidade dos locais de residência, dado tratar-se de um grupo que certamente tem uma mobilidade reduzida e que, nos bairros onde habita, pode estar mais próximas geograficamente de uns grupos relativamente a outros.

Retendo alguns aspectos que parecem ser relevantes aprez-nos sublinhar (i) a predisposição do grupo de alunos da sociedade de acolhimento para se relacionar com todos os outros e (ii) a abertura dos grupos de imigrantes ao estabelecimento de relações de amizade, quer com os portugueses, quer com outros grupos de imigrantes. Neste momento parece-nos que procurar explicações sobre a intensidade das relações que cada grupo revela ter com o outro, certamente nos teria que conduzir à análise de outras variáveis, que não são objecto deste estudo. Optamos antes por referir que os resultados obtidos vêm corroborar a observação que fizemos em situação de sala de aula e nas brincadeiras das crianças no recreio da escola e reforçar o importante papel desta instituição na promoção de mecanismos de integração social que se podem rever no plano das relações sociais quotidianas que se estabelecem fora desta, no bairro e na sociedade de acolhimento (Hortas 2008). Poderemos questionar até que ponto a convivência em meio escolar entre estas crianças de origens diversas é transportada para fora da escola e tem efeitos multiplicadores na construção das relações de amizade que são estabelecidas fora desta.

3. Migrações, Diversidade e Formação de Professores

A análise, ainda que limitada, sobre as relações e os níveis de confiança que envolvem os grupos de crianças imigrantes que frequentam estas escolas do centro de Lisboa impõe-nos uma breve reflexão sobre a formação de professores, garantindo a compreensão da diversidade e o desenvolvimento de competências para gerir grupos socioculturais diversos. São grandes os desafios que se colocam: trata-se de ultrapassar a concepção de uma cultura oficial que controla o acesso à cidadania e aceitar como inevitável a diversidade e o respeito pelo pluralismo social (Carneiro 2001). No entanto, importa ir mais longe ou, dito de outro modo, é desejável identificar de forma mais explícita os domínios de formação inicial que devem ser privilegiados quando pensamos naquilo que poderemos designar por educação multicultural adoptando a definição de Cardoso (2005). Três aspectos fundamentam esta escolha: não limita a educação multicultural às diferenças “éticas/raciais”, mas abrange outros domínios da diversidade social; pressupõe um conceito de cultura onde esta é entendida de forma dinâmica, sofrendo mutações a partir do convívio entre comunidades culturais diversificadas; implica o entendimento de educação multicultural como uma vertente da educação para a cidadania.

O primeiro domínio deve contemplar as seguintes linhas de formação: (i) estudo das migrações internacionais, dando particular ênfase aos movimentos migratórios que têm impacte na sociedade

portuguesa, contextualizando-os num mundo global; (ii) compreensão das mudanças sociais que ocorreram na sociedade portuguesa e que determinaram a passagem de um país de emigração para um outro que convive, em simultâneo, com fenómenos de emigração e imigração; (iii) conhecimento de técnicas de análise dos territórios onde as escolas se inserem, a fim de conhecer os contextos socioculturais onde convivem as diferentes comunidades migrantes e estas com as comunidades de acolhimento; (iv) análise da diversidade dos alunos ao nível da escola/turma, a fim de reconhecer as condições das comunidades que nelas participam e identificar os factores sociais que contribuem, ou poderão contribuir, para o seu desfavorecimento e exclusão.

No que diz respeito ao segundo domínio, este parte do princípio que a cidadania é na sua essência uma praxis e a educação para a cidadania deve incidir na preparação para essa mesma praxis (Dias 2006). Assim, tendo em vista a formação de professores neste domínio, importará também elevar os níveis de participação dos alunos no seu próprio processo formativo e no quotidiano da instituição formadora, reconhecendo que a educação para a cidadania (1) diz respeito a todos; (2) passa pelo recurso ao debate na aula a propósito dos saberes; (3) implica um maior empenho de toda a comunidade escolar na vida da escola; (4) pressupõe a partilha na tomada de decisões (Perrenoud 2002).

Complementar com esta ideia de praxis da educação para a cidadania encontramos uma outra que centra este domínio na educação para os valores. Esta vertente, partindo da crítica ao relativismo cultural, aceita a premissa de valores individuais, relacionais, sociais e ambientais encontram-se na base da vida humana, contribuindo para a sua preservação (Bailey 2000).

Conclusão

Para as crianças questionadas no âmbito deste trabalho resulta claro que as imagens e valores associados à escola e à família, espaços privilegiados de socialização, decorrem do capital social que são capazes de mobilizar. Em primeira instância, o capital cultural associado oferece-lhes um quadro de valores e de referências de que são herdeiros e que cada um dos diferentes grupos em análise usa de modo distinto no seu processo de integração na escola. Por outro lado, as famílias adoptam também comportamentos distintos, transportando consigo hábitos e relações da sua sociedade de origem que se expressam, na sociedade de acolhimento, nos diferentes modos de acompanhar os seus filhos, na escola e no bairro onde residem.

No que diz respeito à escola, importa salientar a valorização, por parte das crianças, dos laços que criam, quer com os adultos de referência, quer com os seus pares, entendendo-a assim como um espaço de socialização de relações e afectos, mais do que de aprendizagem. Ainda de sublinhar é a emergência de fortes indicadores que nos apontam para a existência de níveis de confiança elevados das crianças face à escola. As redes de relações entre os grupos de crianças imigrantes e entre estas e as crianças da sociedade de acolhimento desenvolvem-se e intensificam-se de acordo com as suas origens nacionais/culturais, variando em função das proximidades espaciais onde decorre o seu quotidiano e das afinidades histórico-culturais. A interrogação que deixamos é a de saber se a escola se coloca do mesmo modo ou se, pelo contrário, considera a criança imigrante como uma criança-problema, deixando transparecer uma relação de desconfiança que pode fragilizar o desempenho escolar e o processo de integração social. Esta dúvida justifica a pertinência de uma formação de professores que tenha em conta a educação para a diversidade cultural, numa perspectiva de educação para a cidadania.

Referências Bibliográficas

- Arnesen, A.; Birzúa, C.; Dumont, B.; Essomba, M.; Furch, E.; Vallianatos, A.; Ferrer, F. (2009). *Policies and Practices for Teaching Sociocultural Diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Arnesen, A.; Birzúa, C.; Dumont, B.; Essomba, M.; Furch, E.; Vallianatos, A.; Ferrer, F. (2008). *Politiques et Pratiques de l'Enseignement de la Diversité Socioculturelle*. Rapport de l' enquête sur la formation initiale des enseignants à la diversité socioculturelle. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Bailey, R. (2000). *Teaching Values & Citizenship Across the Curriculum*. Londres: Kogan Page.
- Bourdieu, R. (2006). "Le capital social". Notes provisoires. In Bevort A e Lallement M (direct.) *Le Capital Social. Performance, équité et réciprocité* (pp. 31-34). Paris : Éditions La Découverte/M.A.U.S.S.
- Bourdieu, P. (1980). "Capital Social". Notes Provisoires. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31, 31, 2-3.
- Cardoso, C. (2005): *Educação Multicultural. Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editores.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 Ensaios para o Século 21*. Lisboa:

- Fundação Manuel Leão.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Crull, M., Heering, L. (2007). *The Integration of the European second-generation (TIES)*. Onderzoeksverslag TIES survey in Amsterdam en Rotterdam. Institute for Migration and Ethnic Studies (IMES). Amsterdam: University of Amsterdam. 155 p. www.tiesproject.eu/component?option=com_docman/task/doc_download/gid,248/Itemid,142 (consultado em 7/07/09)
- Dias, A. (2006). Europe-School-Citizenship. 13 Doors to a European Citizenship Education. In Magnus Persson (Ed.). *A Vision of European Teaching and Learning. Perspectives on the New Role of the Teacher*. (pp. 101-110). Karlstad: Magnus Persson Ed.
- Eurydice. Directorate-General for Education and Culture. (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe – Portugal, Country Reports*. European Commission. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php (consultado em 5/03/09)
- Hortas, M. (2008). Territories of integration: the children of immigrants in the schools of the Metropolitan Area of Lisbon. *Intercultural Education*. London: Routledge, 19:5, 421 - 433.
- Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. http://www.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf (consultado em 5/09/09)
- Perrenoud, P. (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. Porto: Asa.
- Putman, R. (1993). *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. New York: Princeton University Press.
- Portes, A. (2000), Capital Social: Origens e Aplicações na Sociologia Contemporânea. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 33, 133-158.
- Rodrigues, D. (2006) (Org.). *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* Lisboa: FMH Edições.

Impacto da surdez adquirida no adulto jovem - quando se fala de inclusão também se fala de adultos?

M^a Inês Laborinho (*) e João Rosa (**)

* (Mestre pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa)

** (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa)

Resumo

Este estudo visa compreender o modo como os adultos lidam com a aquisição da surdez numa fase pós-linguística e o impacto desta nas suas vidas.

Participam neste estudo qualitativo 6 indivíduos, com surdez pós-linguística, no contexto de uma doença, Síndrome de Cogan. Os dados foram recolhidos através de entrevistas individuais semi-estruturadas.

Pretendia saber-se se a aquisição da perda auditiva numa fase pós-linguística suscitou mudanças efectivas nos sujeitos e, em caso afirmativo, quais e como lidaram com elas. Procurou ainda saber-se qual a percepção dos sujeitos sobre o papel dos profissionais de saúde no processo.

Os resultados destacam a importância do apoio familiar e dos amigos na primeira fase de convivência com a surdez, a necessidade de obter mais informação e de um maior apoio por parte dos profissionais de saúde no processo de adaptação à doença e, ainda, as limitações sentidas a nível social, académico e profissional.

Palavras-chave: Surdez pós-linguística; Síndrome de Cogan; Inclusão.

1. Introdução

O presente estudo, tem como finalidades compreender como os adultos em idade activa lidam com a aquisição da surdez numa fase pós-linguística e averiguar do seu impacto na vida desses adultos. Subjacentes a estas finalidades, estão os seguintes objectivos: 1. Verificar se a perda auditiva suscitou ou não mudanças efectivas no sujeito; 2. Investigar o(s) modo(s) como o sujeito lidou com eventuais mudanças; 3. Conhecer a percepção dos sujeitos sobre o papel desempenhado pelos profissionais de saúde no processo de (con)vivência com a surdez.

Quando o assunto em questão é a perda auditiva, a controvérsia no uso da palavra “surdez” é normalmente grande, uma vez que a mesma é usada por alguns autores para designar uma perda auditiva de grau severo ou profundo, aliada a uma utilização de uma Língua Gestual e à inserção na Comunidade Surda por parte do surdo (normalmente designado por Surdo), e por outros autores como sinónimo de uma perda auditiva. Neste trabalho, a palavra “surdez” bem como a expressão “pessoa surda” são utilizadas na acepção que lhes foi conferida por Galhardo (2009: 213): “Entende-se, assim, por surdez a diminuição ou perda da acuidade auditiva, e pessoa surda como a que apresenta uma perda de audição, independentemente do grau de perda auditiva.”

Assim, quando nos referimos à surdez adquirida pós-linguística, temos em mente a perda auditiva que não é congénita, que ocorreu numa fase pós-natal e após a aquisição da linguagem, nos casos em estudo em idade adulta, embora não como consequência do envelhecimento (presbiacúsia), portanto, ainda em idade activa (hipoacúsia).

Importa ainda salientar que quando falamos de adultos surdos a audição é apenas um dos factores a ter em conta, para além de todos os aspectos referentes a questões identitárias, ou seja, adoptamos inequivocamente uma visão bio-psico-social do indivíduo, tal como Virole (2007) salientou: “Un sujet sourd n'est pas un sujet entendant auquel il manque l'audition.” Também Robertson (2004) enquadra a perda auditiva neste âmbito, apontando-a como causadora de outras perdas significativas para o indivíduo :

Os efeitos negativos no trabalho e nas expectativas profissionais, a reformulação obrigatória de projectos para o futuro, as dificuldades na comunicação no dia-a-dia, a desistência de actividades anteriormente apreciadas, o desaparecimento do prazer em ouvir música e outros sons, o fim da participação fácil em conversas de circunstância, são todos eles aspectos das perdas que se sentem e que têm de ser enfrentadas, quer a perda seja súbita ou progressiva.

Fitzgerald e Parkes (1998:1) contribuíram para o estudo das perdas sensoriais e cognitivas e das suas consequências, realçando o carácter eminentemente interactivo destas: “Anything that seriously impairs sensory or cognitive function is bound to have profound psychological effects, not only on the person who is affected but also on family, friends, workmates, and caregivers” .

Este trabalho decorre da constatação da existência de um diminuto número de estudos na área da surdez adquirida nas faixas etárias dos 20-30 anos, do facto de a maior parte dos estudos existentes não abordarem as questões emocionais, pessoais e relacionais suscitadas pela perda súbita de audição, nem a questão da inclusão e da reconversão a nível profissional e académico dos adultos que adquiriram surdez em idade activa. Estes pontos parecem-nos extremamente pertinentes, sobretudo no momento actual, em que os direitos das pessoas com necessidades especiais e a sua inclusão a nível escolar e social são objecto de discussão e de implementação de medidas a nível governativo.

Não foi alheio à escolha do assunto o facto de termos experienciado uma perda auditiva súbita em idade adulta o que, se por um lado nos facilita o conhecimento de algumas situações igualmente vividas pelos participantes no estudo, exigiu por outro lado um grande rigor na recolha e tratamento dos dados, de forma a assegurar a necessária objectividade e validade destes.

2. Metodologia

Definidos as finalidades e os objectivos, a opção por um paradigma interpretativo e uma abordagem qualitativa relativamente ao tema, impôs-se como a mais adequada. Pretende-se descrever formas de lidar com a surdez, experiências pessoais, decisões tomadas e comportamentos existentes durante o processo de convivência/adaptação a uma doença em que a perda auditiva é característica importante mas não única, através do recurso às palavras dos sujeitos em questão, aos motivos e sentimentos que eles evocam, às suas percepções do vivido. Neste sentido, seguimos a opinião de Virole (2007) que refere que «En matière de connaissance de la surdit , seule la monographie descriptive pr sente une valeur r elle.»

Após a pesquisa bibliográfica e documental, as entrevistas exploratórias e a revisão da literatura, passou-se ao trabalho de campo, tendo sido realizadas entrevistas semi-directivas, cujo guião (organizado em quatro blocos temáticos, a saber: pré-diagnóstico, momento do diagnóstico, pós-diagnóstico e actualidade) foi previamente validado por quatro profissionais ligados à temática da surdez, nas áreas da reabilitação, do ensino e da investigação.

Foram entrevistadas seis pessoas com surdez bilateral neurosensorial, adquirida entre os 17 e os 38 anos, cinco portuguesas e um de nacionalidade francesa, no contexto de uma doença, a Síndrome de Cogan. Esta doença sistémica rara, de origem auto-imune, com cerca de 200 casos registados na Europa segundo dados da ORPHANET¹, afecta adultos jovens, apresentando como sintomas comuns uma afecção ocular e uma perda auditiva inicial súbita e rapidamente progressiva, com envolvimento audiovestibular e frequentemente causando surdez total num prazo de dois anos após os primeiros sintomas. Podem ainda surgir outros sintomas: cardio-vasculares, músculo-esqueléticos, neurológicos, gastrointestinais e mucocutâneos (Vinceneux 2005).

Após a transcrição verbatim do protocolo das entrevistas, gravadas digitalmente, procedeu-se a uma primeira leitura de carácter exploratório e à compilação das respostas dos entrevistados a cada questão, de forma a permitir uma análise mais aprofundada das mesmas.

3. Resultados

A partir da análise de conteúdo das entrevistas, estabeleceram-se cinco categorias temáticas, organizadas em dois blocos distintos, conforme se pode observar na tabela 1:

Tabela 1

Blocos Temáticos	Categorias Temáticas
1. Pré-diagnóstico	Despertar para a surdez
2. Diagnóstico e pós-diagnóstico	Momento do diagnóstico Impacto nos outros Mudanças sentidas Acompanhamento médico e técnico

¹ ORPHANET: Le portail des maladies rares et des médicaments orphelins

3.1. Bloco Temático I – Pré-diagnóstico

3.1.1. Categoria Temática: Despertar para a Surdez

Relativamente à categoria “Despertar para a Surdez”, evidenciaram-se diversas subcategorias, apresentadas de seguida:

1. Impacto da surdez unilateral;
2. Impacto da surdez bilateral;
3. Instabilidade física;
4. Medo do mundo desconhecido da surdez;
5. Instabilidade emocional;
6. Impotência perante a doença e a demora do diagnóstico;
7. Procura de informação;
8. Rapidez da perda auditiva;
9. Recurso a diversas formas de tratamento;
10. Dificuldades na comunicação;
11. Discriminação devido à surdez;
12. Aceitação da irreversibilidade da surdez;
13. Decisão do implante.

A questão do impacto da surdez unilateral foi referida pelo participante que adquiriu surdez bilateralmente apenas 6 anos após a perda unilateral, sendo esta considerada como pouco relevante quanto ao impacto geral na sua vida, o que não aconteceu da segunda vez, não só por a situação não ser nova, como por ter permitido a formulação de um diagnóstico correcto e suscitado receio quanto às suas consequências e à entrada num mundo até aí quase desconhecido (subcategoria 4).

A instabilidade física diária, provocada pelo carácter flutuante da surdez, surgiu frequentemente associada à instabilidade emocional, esta última também provocada pela rapidez da perda auditiva e pelas dificuldades crescentes na comunicação diária com os mais próximos.

A demora no diagnóstico, ligada a sentimentos de impotência perante os sintomas da doença, foi outro aspecto citado pelos sujeitos, que procuraram obter informações acerca da sua condição clínica de formas variadas, recorrendo ainda a diversas formas de tratamento com o objectivo de eliminar ou atenuar os sintomas. Algumas pessoas salientaram ainda terem-se sentido discriminadas devido à sua surdez, pelo facto de demorarem mais tempo a compreender o que lhes era dito ou por não o conseguirem perceber e os outros não se mostrarem dispostos a esclarecê-los.

A aceitação da irreversibilidade da surdez foi outra subcategoria que emergiu, sendo esta atitude nalguns casos seguida da decisão da cirurgia para colocar um implante coclear.

3.2. Bloco Temático 2 – Diagnóstico e Pós-diagnóstico

3.2.2. Categoria Temática: Momento do Diagnóstico

A categoria “Momento do diagnóstico” compreende sete subcategorias, a saber:

1. Medo da morte;
2. Procura de mais informação sobre a doença;
3. Recusa de mais informação sobre a doença;
4. Receio das consequências da surdez a nível familiar e social;
5. Desgosto perante a irreversibilidade da surdez;
6. Aceitação da irreversibilidade da surdez;
7. Satisfação por finalmente conhecer o diagnóstico.

No momento em que foi conhecido o diagnóstico e no período de tempo imediatamente após o mesmo, os sujeitos reagiram de diversas formas: questionados os médicos acerca da doença, a preocupação com a sua evolução, nomeadamente o prognóstico relativamente à mortalidade, foi patente em alguns sujeitos; alguns solicitaram mais informações sobre a doença aos médicos, muitos procuraram também outras fontes de informação. Perante o conhecimento da morte de um paciente em consequência da doença, um dos entrevistados cessou a pesquisa de informação, remetendo essa tarefa para o cônjuge.

O receio das consequências da surdez e da doença a nível familiar e social, quer no que respeita à comunicação com os outros quer profissionalmente foi outra questão mencionada.

Ao tomar conhecimento da irreversibilidade da surdez os participantes no estudo reagiram de formas diferentes, que nem sempre se auto-excluíram, antes surgindo nalguns casos como etapas sucessivas: sofrimento emocional e aceitação.

Há ainda a destacar a satisfação que alguns participantes sentiram quando conheceram o diagnós-

tico, sobretudo em casos em que este surgiu bastante tempo após os primeiros sintomas.

3.2.3. Categoria Temática: Impacto nos Outros

Nesta categoria constituíram-se oito subcategorias:

1. Importância da rede de apoio familiar e dos amigos na adaptação à doença;
2. Impacto na relação conjugal / amorosa;
3. Apoio dos outros no trabalho e na vida académica;
4. Disponibilidade dos outros para a comunicação;
5. Indisponibilidade dos outros para a comunicação;
6. O desconhecimento / preconceito / discriminação relativamente à surdez;
7. O sofrimento dos familiares;
8. O sujeito como modelo.

Quase todos os entrevistados apontaram como factor importante na sua adaptação à doença em geral, e à surdez em particular, o apoio que lhes foi prestado pelos familiares e pelos amigos mais chegados e que se manifestou de diversas formas: na realização de tarefas diárias, no apoio emocional prestado, no acompanhamento a serviços de saúde e de prestação de cuidados/tratamentos médicos, e ainda a nível profissional e académico, pelos colegas de trabalho e de estudos. Todos, porém, salientaram o sofrimento emocional desses familiares e amigos e, por vezes, o seu sentimento de impotência perante a doença.

A disponibilidade dos familiares e dos amigos para ultrapassar as dificuldades sentidas na comunicação devido à surdez, experimentando novas formas de comunicação, repetindo e reformulando o discurso, também foi referida. Contudo, alguns sentiram indisponibilidade por parte de outras pessoas para a comunicação, por vezes por desconhecimento de maneiras de comunicar com surdos. Outras vezes, os sujeitos afirmaram ter-se sentido discriminados por causa da sua surdez, pelo facto de os outros se recusarem a comunicar com eles e por os tratarem de modo manifestamente diferente do empregue com ouvintes ou, pelo contrário, de não terem em conta as suas limitações na comunicação, não procurando fazer-se entender.

Quanto ao impacto na vida conjugal/amorosa, foram enunciados alguns problemas na comunicação, as expectativas negativas do cônjuge/companheiro relativamente ao futuro, mas também o apoio na pesquisa de informação e na obtenção de um diagnóstico rápido e do tratamento adequado.

3.2.4. Categoria Temática: Mudanças Sentidas

Os participantes neste estudo manifestaram-se acerca de mudanças provocadas pela perda auditiva e pela doença, o que permitiu estabelecer as seguintes subcategorias:

1. Adaptação progressiva a novas estratégias de comunicação
2. Frequência e qualidade das interações sociais
3. Limitações físicas
4. Perda de algumas actividades de lazer
5. Alterações do auto-valor a nível académico e / ou profissional
6. Reconstrução de projectos de vida
7. Reconhecimento de aspectos positivos provocados pela doença
8. Auto-imagem relativamente à surdez
9. Importância do implante coclear na vida actual
10. Adaptação progressiva à surdez /doença

A perda auditiva súbita seguida de uma perda gradual, exigiu por parte dos inquiridos a adaptação progressiva a novas estratégias de comunicação, com recurso à leitura labial e oro-facial, à escrita, a gestos, à reformulação do discurso por parte do outro e, por vezes, à preparação prévia dos modos de comunicação e dos locais, em função dos interlocutores.

A surdez provocou várias limitações na frequência e na qualidade das interações sociais, quer em contexto familiar, quer em contexto mais alargado, com amigos e com colegas de trabalho. No entanto, um dos sujeitos afirmou ter constatado que a qualidade das interações sociais tinha aumentado, uma vez que começou a limitar o número de interlocutores nas ocasiões sociais obtendo, assim, condições para uma maior eficácia na comunicação.

Foram referidos aspectos da doença que constituem limitações físicas para os sujeitos: a surdez, o cansaço físico e também a falta de equilíbrio na marcha.

Como perdas subsequentes à surdez apontadas pelos entrevistados surgem o abandono de actividades de lazer anteriormente apreciadas (ouvir música, ir a discotecas, o convívio frequente com mui-

tas pessoas) e limitações a nível profissional e académico. Estas últimas apresentam-se como alterações do auto-valor relativamente ao desempenho profissional (considerado como inferior às capacidades do próprio, mas decorrente das limitações da surdez) e também no que se refere à prossecução de estudos.

Foi mais uma vez referida a progressiva adaptação à doença e também a reformulação dos projectos de vida anteriormente delineados e das expectativas acerca do futuro em função das diversas limitações sentidas.

No que respeita à auto-imagem relativamente à surdez, constata-se a existência de diferenças: alguns sujeitos afirmam ser surdos, apesar das ajudas técnicas que possuem, outros referem “ouvir mal”. É destacada a importância do implante coclear na vida diária, sobretudo a nível profissional e inter-relacional, sendo este considerado por um dos participantes como proporcionando uma vida quase idêntica à de um ouvinte.

Muitos dos participantes apontam aspectos positivos decorrentes da doença: a valorização do núcleo familiar e de amigos, o reconhecimento da importância de pequenas situações às quais anteriormente eram indiferentes, uma atenção mais regular ao estado de saúde, uma maior sensibilidade nas interações com outros, a reavaliação de prioridades na vida.

3.2.5. Categoria Temática: Acompanhamento Médico e Técnico

Os entrevistados foram questionados acerca do acompanhamento que lhes foi prestado por médicos e outros profissionais de saúde, desde o aparecimento dos primeiros sintomas até à actualidade e a partir das suas afirmações estabeleceram-se as subcategorias que se seguem:

1. Escassez da informação dada pelos médicos;
2. Pouco conhecimento da doença por parte dos médicos;
3. Necessidade de uma equipa médica interdisciplinar;
4. Apoio psicológico / psiquiátrico;
5. Apoios mais relevantes na adaptação à doença;
6. Recurso a tratamentos complementares e / ou alternativos;
7. Inconsistência no cumprimento das recomendações médicas;
8. Opinião sobre o atendimento geral no hospital.

Foi referida por alguns dos participantes a escassez da informação sobre a doença dada pelos médicos e sobre o seu prognóstico, bem como o facto de alguns médicos também não disporem de muitas informações, quer pelo facto de se tratar de uma doença rara, quer pela pouca frequente troca de informações entre eles relativamente aos doentes, à evolução da doença e ao seu tratamento. Foi ainda destacada a necessidade de constituição de equipas médicas pluridisciplinares, uma vez que a doença se enquadra no âmbito de três especialidades clínicas, e de forma a facilitar a partilha e acompanhamento mais eficaz dos doentes.

Como apoios mais relevantes na adaptação à doença foram referidos médicos reumatologistas, audiologistas e audioprotesistas implicados no processo de reabilitação, sendo que a disponibilidade para o acompanhamento regular do doente e para ouvir as suas questões e dúvidas é muito valorizada. Neste sentido, também foi apontada a necessidade de um apoio psicológico/psiquiátrico como facilitador da adaptação à doença, embora os sujeitos sublinhem não ter necessitado desse apoio ou ele não ter sido fundamental no seu caso.

No recurso a tratamentos complementares e/ou alternativos, para além da medicação, foram mencionadas a câmara hiperbárica, a terapia da fala, as massagens terapêuticas, a homeopatia, a quântica e a “radiestesia”, na tentativa de aliviar sintomas ou curar a doença, normalmente depois de o sujeito ter tentado certificar-se junto dos médicos e de outros técnicos que o acompanhavam que tais tratamentos não agravariam a sua situação clínica.

Relativamente às recomendações médicas, estas geralmente são cumpridas com rigor pelos entrevistados havendo, porém, uma situação em que o doente gere de forma autónoma a sua medicação.

O atendimento feito pelos profissionais de saúde a nível hospitalar foi objecto de diferentes avaliações: o necessário, ou razoável, ou bom, tendo em conta os conhecimentos por vezes limitados acerca da doença e o facto de o hospital ter uma grande afluência de doentes. Numa situação foi percebido como muito mau, por a prestação de cuidados médicos depender da insistência exclusiva do doente. Outro sujeito refere a qualidade do acompanhamento médico, realçando que conhecia pessoalmente a maior parte dos médicos, uma vez que trabalhava na sua equipa.

4. Conclusões e discussão

Tendo em conta as finalidades e objectivos do trabalho efectuado e analisados os dados recolhidos, verificámos que a perda auditiva suscitou efectivas mudanças nos sujeitos. Para além da óbvia alteração a nível biológico, os sujeitos experimentaram outras mudanças a nível físico, decorrentes da doença (alterações no equilíbrio e cansaço). Experimentaram também alterações nas relações anteriormente estabelecidas com os outros (família, amigos, colegas de trabalho), no estabelecimento de novas relações, no desempenho dos seus diferentes papéis sociais, nos modos e estratégias de comunicação e na sua auto-imagem a nível pessoal, social, profissional e académico.

A surdez provocou limitações significativas na comunicação com os outros, obrigando os sujeitos a procurar novos modos de captar a mensagem transmitida (leitura oro-facial, atenção aos gestos), a solicitar o apoio dos interlocutores na descodificação e interpretação (pedido de repetição e/ou reformulação do discurso, uso da escrita) e a adoptar estratégias específicas para tornar mais eficaz a comunicação (posição próxima dos interlocutores, escolha de locais pouco ruidosos, diminuição do número simultâneo de interlocutores).

A perda auditiva foi ainda responsável, em alguns casos, pela diminuição do auto-valor no que respeita ao desempenho académico e profissional, pela perda de actividades anteriormente apreciadas, e pela reformulação de projectos anteriormente definidos nestas áreas e ainda a nível familiar/conjugal.

Da parte dos outros, família, amigos e alguns colegas de trabalho, houve idêntico esforço de adaptação às novas estratégias comunicativas, para além do apoio regular aos sujeitos na sua adaptação à surdez e à doença, apesar do sofrimento emocional e da impotência sentida relativamente a isso. No entanto, nem sempre aqueles com quem os adultos surdos contactam se disponibilizam para uma comunicação diferente, o que provoca, por vezes, sentimentos de discriminação e de isolamento.

O implante coclear surge para alguns sujeitos como facilitador da comunicação, permitindo uma vida semelhante à vida anterior de ouvinte, embora alguns afirmem que não anula a sua condição de surdos.

Relativamente à avaliação do acompanhamento médico e técnico, as opiniões divergem, sendo este considerado bom por alguns entrevistados, o necessário por um sujeito e muito mau por outro. Destaca-se a necessidade de receber mais informação sobre a doença e de um acompanhamento regular pelos médicos e técnicos envolvidos, não só a nível de tratamento, mas também no aconselhamento e apoio emocional; são estas, aliás, as características dos profissionais de saúde apontados como mais relevantes: o conhecimento científico, aliado à disponibilidade para ouvir e esclarecer o paciente.

Em síntese, podemos concluir que a surdez pós-linguística não representou apenas uma perda auditiva, constituindo-se também como elemento catalisador de outras perdas e de reajustes a nível pessoal, familiar, social, académico e profissional, o que vai ao encontro das considerações de Robertson (2004).

A surdez provocou um impacto significativo nas vidas destes adultos e nas suas interacções com os outros, ao transformá-los em sujeitos com necessidades específicas a nível da comunicação, da vida académica e profissional e da acessibilidade cultural e social. Assim e tal como Virole (2007) refere, a diferença entre a pessoa que eram e aquela que passaram a ser em virtude da surdez, não se pode resumir apenas a uma condição sensorial.

Referências Bibliográficas

- Fitzgerald, R. G. e Parkes, C. M. (1998). Coping with loss - Blindness and loss of other sensory and cognitive functions. In *BMJ* 1998; 316:1160-1163(11 April).
<http://www.bmj.com/cgi/content/full/316/7138/1160>
- Galhardo, I. (2009). Pessoa surda: saúde e direitos sociais. In M. Bispo et al., *O Gesto e a Palavra 2* (pp.209-270). Lisboa: Caminho.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipe.
- Pais Ribeiro, J. (2009). Coping: estratégias para redução do stress. *Executive Health and Wellness*, 1 (9), 28-29.
- Reis, J. L. (2002). *Surdez – Diagnóstico e Reabilitação*. Lisboa: Servier.
- Robertson, M. (2004). Consequences of deafness for late deafened adults. In *Deafness Forum of Australia, National Deafness Sector Summit 15-16 May, 2004*.
<http://www.deafnessforum.org.au/>
- Virole, B. (2007). Etudes universitaires, évaluations et recherches scientifiques en psychologie et linguistique sur la surdit  - M thodologie g n rale. www.benoitvirole.com

Vinceneux, P. (2005). Le Syndrome de Cogan. In *Encyclopédie Orphanet*.
<http://www.orpha.net/data patho/FR/fr-cogan.pdf>
ORPHANET (Le portail des maladies rares et des médicaments orphelins)
http://www.orpha.net/consor/cgi-bin/OC_Exp.php?lng=FR&Expert=1467
<http://sulp-surdosusuariosdalinguaportuguesa.blogspot.com/>

Inclusão e currículo - as práticas curriculares dos professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, decorrentes da inclusão de alunos com N.E.E.

Maria Paula R. V. R. Marcelino

(Mestre pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa)

Armindo Rodrigues

(Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa)

Resumo

Este estudo investiga as adaptações e modificações curriculares que os professores/escolas consideram necessário efectuar, decorrentes da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas estruturas regulares de ensino. As transformações efectuadas no currículo comum, vão desde alterações na organização da sala de aula, de actividades e/ou de estratégias, desenvolvidas, essencialmente, pelos docentes do ensino regular, até aos currículos específicos individuais.

Entre as conclusões encontradas, os professores do ensino regular apontam vantagens da inclusão para os alunos com e sem N.E.E.; consideram as limitações do próprio aluno como a causa principal das suas dificuldades em aprender; usam os seguintes critérios para seleccionar os conteúdos a transmitir aos alunos com N.E.E.: ser importante para a sua vida diária/futuro, implicar menor capacidade de abstracção, têm a expectativa de que os seus alunos com N.E.E. consigam acompanhar o currículo comum até ao final da escolaridade obrigatória.

Palavras-chave: Inclusão; Estruturas regulares de ensino; Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.); Adequações Curriculares; Ensino Básico.

I. Introdução

De acordo com a revisão da literatura por nós efectuada, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular é hoje um princípio defendido por todos os especialistas ligados à educação; o percurso para a inclusão tem sido gradual, sendo hoje consensual que o acesso às estruturas regulares de ensino é um direito de todos os alunos com necessidades educativas especiais, e que as escolas deverão encontrar os recursos adequados para lhes dar as respostas de que necessitam.

Como podem então as escolas encontrar estas respostas e, mais especificamente, como podem as escolas responder aos alunos com N.E.E. no contexto da turma?

Após as leituras realizadas, parece-nos claro que o currículo é o instrumento por excelência que a escola possui que lhe permite adaptar-se às necessidades individuais dos alunos, cabendo aos professores decidir sobre a forma como este se adapta a cada contexto escolar.

No contexto da turma, serão elaboradas as adequações curriculares individualizadas; deste modo, o currículo comum poderá sofrer modificações, incluindo cortes, acrescentos, alterações, ou reduções mais significativas, tendo em conta as características e as dificuldades destes alunos, existindo situações que exigem mesmo um currículo especial ou funcional, cujos objectivos se relacionam principalmente com a autonomia pessoal e social.

Pretendíamos que este estudo pudesse de algum modo responder às seguintes questões: 1) Que práticas desenvolvem os professores para que os alunos com necessidades educativas especiais possam aprender, no contexto global da turma; 2) O que modificam na sua prática pedagógica para ajustar o seu ensino às necessidades educativas especiais de alguns alunos; 3) Perante dificuldades evidenciadas pelos alunos, que os impossibilita de abarcar na totalidade os diferentes conteúdos dos programas, quais são os que os professores consideram mais relevantes? E porquê?

Tendo em conta as questões formuladas, definimos os seguintes objectivos para o nosso trabalho:

1) Caracterizar as expectativas dos professores, relativamente ao processo ensino-aprendizagem de alunos com N.E.E., quando incluídos nas classes regulares; 2) Caracterizar globalmente as práticas

dos professores do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, relativamente à inclusão de alunos com N.E.E. de carácter permanente nas escolas e classes regulares; 3) Caracterizar o tipo e o âmbito das adequações curriculares realizadas, nas turmas em que estão incluídos alunos com N.E.E.; 4) Caracterizar as modificações das práticas dos professores, enquanto decorrentes das práticas da inclusão de alunos com N.E.E. de carácter permanente nas suas turmas; 5) Identificar e caracterizar actividades, estratégias e recursos específicos, utilizados pelos professores com vista à inclusão de alunos com N.E.E.

O cerne do nosso trabalho é compreendermos como os professores do 2º e 3º Ciclos desenvolvem as suas práticas e como se processa a inclusão dos alunos com N.E.E. nas suas turmas, de forma a permitir que possam aprender, no contexto global da turma, numa perspectiva inclusiva.

Designámos, por isso, o nosso estudo, de *“Inclusão e Currículo – As práticas curriculares dos professores do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, decorrentes da inclusão de alunos com N.E.E.”*, tendo como principal objectivo analisar a forma como se poderão concretizar as adequações curriculares nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, como estratégia fundamental para uma efectiva inclusão dos alunos que frequentam o sistema regular de ensino, tendo em vista o seu sucesso educativo.

Os resultados do estudo poderão contribuir para uma melhor compreensão das práticas curriculares dos professores e das suas perspectivas face à inclusão dos alunos com N.E.E. nas suas turmas, assim como do significado que atribuem ao seu papel como intervenientes fundamentais na promoção do sucesso educativo desses alunos.

Enquadramento teórico

A Escola Inclusiva pressupõe que todos devem aprender juntos e que as escolas se devem organizar no sentido de prestar um bom nível de educação a todos os que a frequentam, adaptando-se às necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos e disponibilizando os apoios suplementares de que estes necessitem. Esta perspectiva emerge das críticas aos princípios da integração, a qual girava em torno dos alunos com necessidades educativas especiais, decorrentes de algum tipo de deficiência, mas não abrangia uma população escolar que necessitava igualmente de respostas educativas individualizadas (Marchesi, 2004).

O termo “necessidades educativas especiais” inclui todas as crianças portadoras de alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Os alunos com necessidades educativas especiais devem na sua maioria ser incluídos nas estruturas regulares de ensino, incluindo as que apresentam problemáticas mais graves (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994).

Uma das preocupações actuais da escola é redefinir o currículo, de modo a permitir a aquisição das competências e aprendizagens a todos os alunos que a frequentam, tendo em conta a diversidade que caracteriza as sociedades e particularmente as escolas. Este aspecto torna-se especialmente relevante, quando nos referimos à inclusão de alunos com N.E.E.

O currículo é, segundo Torres González (2002), o instrumento que a escola possui que lhe permite adaptar-se às necessidades dos alunos. O autor recorda os três aspectos que, segundo as orientações da Unesco (1986), as propostas curriculares deverão sempre conter, relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais: ser implementadas em escolas e turmas regulares, seguindo o princípio da normalização; ter validade ecológica, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem deverá estar relacionado com as capacidades necessárias ao funcionamento no ambiente onde os alunos se inserem; ter validade educativa, o que implica que as aprendizagens devem ser funcionais, tendo em conta o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Segundo Correia et al (2008), as adequações curriculares representam a concretização da flexibilidade curricular, que consta da adaptação e da aplicação do currículo à heterogeneidade dos alunos e às características da própria escola, tal como também defendem Wang (1995), citada em Torres González (2002) e Leite (2005).

As atitudes do professor do ensino regular e as suas expectativas são determinantes no desempenho dos alunos. O professor terá que desenvolver estratégias correctas durante o processo ensino-aprendizagem, para que as suas decisões relativamente à turma e especificamente aos alunos com N.E.E., se revelem eficazes (Rodrigues, 2001).

2. Metodologia

a) Contexto

O nosso estudo foi realizado em duas escolas do concelho do Seixal, numa escola básica com 2º e 3º ciclo e numa escola do ensino secundário com 3º ciclo. Envolveu um total de treze directores de

turma, os professores que formavam esses Conselhos de Turma e os Docentes de Educação Especial implicados no apoio a essas turmas. Nas turmas destes professores estão incluídos vinte e quatro alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Esta estrutura de amostra é funcional, de acordo com os dados que pretendíamos recolher para a consecução dos objectivos do estudo; a amostragem é considerada não probabilística, seleccionada de acordo com alguns critérios relevantes para o estudo, nomeadamente, turmas com alunos com N.E.E. de carácter permanente, incluindo alunos com adequações curriculares e alunos com currículos específicos individuais.

b) Recolha e análise de dados

Optou-se, neste caso, por uma metodologia qualitativa, de carácter descritivo, por se considerar mais adequada ao objecto do estudo, uma vez que se pretendia desenvolver a compreensão sobre práticas curriculares de professores.

A revisão da literatura foi efectuada após a recolha de dados, opção considerada mais adequada na opinião de alguns especialistas na área da investigação qualitativa. Bogdan e Bilken (1994) citam Strauss (1987), ao afirmarem que o investigador consegue mais facilmente compreender o que poderá retirar dos dados recolhidos e fazer suposições fundamentadas, após ter estado algum tempo no campo.

Baseámo-nos também em estudos e resultados anteriores de investigação, procurando descobrir pistas orientadoras para o nosso estudo e contextualizar alguns dos resultados que encontramos (Bogdan e Bilken, 1994).

Neste estudo, o processo de recolha e análise de dados centrou-se, sobretudo, na realização de entrevistas semi-directivas aos professores/directores de turma que tinham nas suas turmas alunos com N.E.E. e na análise de documentos curriculares ou relativos ao currículo – Projecto Curricular de Turma, Programas Educativos Individuais, actas dos Conselhos de Turma intercalares e de avaliação, adequações curriculares efectuadas pelos professores das turmas. Após terem sido transcritas na íntegra, as entrevistas deram origem a análise de conteúdo.

Relativamente aos documentos oficiais consultados, foram-nos facultados pelos professores ao longo do ano lectivo. Pretendíamos com a análise documental, complementar a informação obtida a partir das entrevistas e comparar os dados, de forma a obter maior credibilidade dos resultados. As adequações curriculares efectuadas pelos professores foram, tal como as entrevistas, objecto de análise de conteúdo.

Os dados foram analisados de forma indutiva; comparámos os resultados dos dados de opinião dos professores, obtidos através das entrevistas, com as adequações curriculares por eles efectuadas, com os programas educativos individuais e com a leitura das actas, efectuando assim a comparação de dados, ou seja, um processo de triangulação (Coutinho, 2008).

Para reforçar a *credibilidade* do nosso estudo, decidimos dar exemplos do discurso dos entrevistados, na exposição dos conteúdos; procurando assegurar a possibilidade de *transferibilidade*, procedemos a um confronto entre as perspectivas e as práticas nos dois ciclos, com a revisão teórica que efectuámos e os resultados de outras investigações que estudámos e apresentámos de forma resumida na fundamentação teórica (Lincoln & Guba, 1991, in Coutinho, 2008).

3. Resultados

A resposta às duas primeiras questões formuladas surge em conjunto, tendo em conta os dados de opinião dos professores. Começaremos por realçar que os professores do ensino regular apontam que há vantagens na prática da inclusão, tanto para os alunos com como para os alunos sem necessidades educativas especiais. Os professores fazem alterações em aspectos globais do trabalho com a turma; referiram também que realizam trabalho a pares ou trabalhos de grupo. Alguns professores consideram, porém, que o facto de as turmas não serem reduzidas condiciona a atenção que conseguem dar aos alunos com N.E.E. Constatámos ainda que a generalidade dos entrevistados efectua adequações curriculares ao nível das estratégias, actividades e avaliação.

Relativamente à terceira questão, os critérios utilizados pelos professores para seleccionar os conteúdos a transmitir aos alunos com N.E.E. são, essencialmente: ser importante para a sua vida diária e para o seu futuro, implicar menor capacidade de abstracção, adequar-se às características dos alunos.

Considerando os objectivos definidos para o nosso estudo, pensamos que conseguimos alcançá-los, tendo em conta os contextos a que o mesmo se cingiu e a caracterização da amostra.

Acerca do primeiro objectivo, a generalidade dos professores tem a expectativa que os seus alunos com N.E.E. consigam acompanhar o currículo comum até ao final da escolaridade obrigatória. Con-

sideramos relevante referir que os professores apontam essencialmente factores internos aos alunos (memorização, raciocínio, compreensão, atenção/concentração, capacidade de aplicar os conhecimentos/generalizar, baixa auto-estima), como a causa principal das suas dificuldades em aprender.

Quanto aos alunos com CEI (Currículo Específico Individual), pertencentes a duas turmas, as expectativas dos professores são baixas, face às dificuldades dos próprios alunos e às limitadas competências que virão a adquirir durante o processo escolar.

Considerando o nosso segundo objectivo, as estratégias apontadas pelos professores, relativamente a alterações efectuadas na dinâmica habitual das aulas, foram já citadas quando referimos a resposta às questões iniciais; quanto às adequações curriculares realizadas, os professores recorrem a adequações/modificações nas actividades, à diferenciação de actividades, a adequações na avaliação e à diferenciação da avaliação.

Relativamente ao terceiro objectivo, apurámos que os professores efectivam sobretudo Adequações no Processo de Avaliação, seguindo-se o Apoio Pedagógico Personalizado e as Adequações Curriculares Individuais.

Face ao quarto objectivo, analisando os documentos entregues e os dados de opinião dos professores, constatamos que se verifica alguma confusão na linguagem utilizada, quando os professores se referem a objectivos, conteúdos, competências, o que dificulta, por vezes, a leitura e a compreensão do que pretendem transmitir sobre as suas práticas. Verificámos também uma utilização generalizada das mesmas adequações para os alunos do mesmo professor.

Quanto ao último objectivo definido para o nosso estudo, ao nível das actividades, alguns professores permitem aos alunos a consulta de livro ou apontamentos, dão mais tempo para desenvolver o trabalho, simplificam algumas tarefas mais difíceis a nível cognitivo, a tipologia de exercícios, matérias e instruções, diminuem o grau de exigência. Os professores apontam algumas estratégias, como simplificar conteúdos, orientar a aprendizagem dos alunos para determinados aspectos, trabalhar os mesmos conteúdos de formas diferentes ou eliminá-los, se considerarem serem demasiado abstractos ou não terem relevância na vida futura do aluno. Constatámos que alguns professores se preocupam em confirmar se os alunos compreendem as instruções dadas, se estão a progredir, se não desistem devido às dificuldades das tarefas solicitadas.

Relativamente à avaliação, alguns professores dão mais tempo aos alunos para realizarem os testes/fichas ou dão testes iguais e utilizam critérios diferentes de cotação para os alunos com N.E.E.; recorrem igualmente à avaliação diferenciada, através da utilização de fichas/testes diferentes, mais curtos, com menor grau de dificuldade, substituição de avaliação escrita por avaliação oral.

Relativamente aos recursos humanos, constatámos que o papel desempenhado pelos docentes de Educação Especial é fundamental no processo de articulação com os docentes do CT, sobretudo na escola do 3º ciclo, sendo o elo de ligação que transmite informações e que colabora na intervenção a desenvolver.

Numa perspectiva global, parece-nos pertinente afirmar que se verificaram diferenças significativas no modelo de atendimento seguido nestas duas escolas, face aos alunos que beneficiam de um currículo específico individual. As razões explicativas ou justificativas deste facto, que não foi objecto deste estudo, podem encontrar-se, entre outras, em questões de organização e liderança, experiência profissional dos professores implicados, empenhamento e orientações do professor de Educação Especial.

4. Recomendações

Consideramos que este estudo reúne elementos que podem contribuir para uma reflexão mais aprofundada acerca das questões da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas estruturas regulares de ensino, especificamente nos ciclos de ensino onde desenvolvemos o nosso trabalho.

Parece-nos que a inclusão é, actualmente, uma questão consensual em termos teóricos, mas, na prática, continuam a surgir dificuldades e constrangimentos, enquanto processo que deve acompanhar o cidadão com deficiência ao longo de toda a sua vida, nomeadamente, quando se coloca a situação de terminar o ensino básico e fazer a transição para o ensino secundário e/ou para a vida pós-escolar: quais as respostas mais adequadas a cada caso e que perspectivas para os alunos e para as famílias? São algumas das questões com que a Escola e todos os intervenientes no processo educativo dos alunos com N.E.E. se continuam a debater, pelo menos enquanto não se operar uma adequada abertura da sociedade civil aos problemas dos cidadãos portadores de deficiência.

Em jeito de conclusão, formulamos três sugestões de trabalho: 1) Empreender estudos para compreender as percepções que têm os alunos com N.E.E. do 2º e 3º ciclo sobre as estratégias de ensi-

no-aprendizagem a eles dirigida; 2) Investigar que dificuldades sentem estes alunos no contexto das turmas (aulas, momentos de avaliação, contexto escolar); 3) Organizar acções de formação/círculos de estudos nas escolas, com o objectivo de reflectir em conjunto e melhorar a actividade docente através da implementação de novas práticas, partindo de propostas concretas (exemplo: PEI – Programa de Enriquecimento Instrumental; modelo a ser divulgado actualmente em algumas escolas).

Referências Bibliográficas

- Bogdan, R.; Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Colecção Ciências da Educação. Porto Editora.
- Correia, L.M; Rodrigues, A; Martins, A.P.L; Santos, A.C; Ferreira, R.M.S. (2008). Intervenção com alunos com necessidades educativas especiais. In Correia, L.M., *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores* (2ª edição revista e ampliada). Colecção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora, pp. 95-144.
- Coutinho, C. P. *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. Educação Unisinos, Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) / Universidade do Minho, Vol. 12, N° 1, p. 5-15, Janeiro/Abril 2008.
- Leite, T. S. (2005). *Diferenciação curricular e necessidades educativas especiais*. In Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola? Colecção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores, Lda.).
- Marchesi, A. (2004). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In Coll, C.; Marchesi, A.; Palacios, J. (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos do Desenvolvimento e N.E.E.* (vol. 3; 2ª edição). Porto Alegre: Artmed, pp. 15-30.
- Torres González, J.A. (2002). *Educação e Diversidade. Bases didácticas e organizativas*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Rodrigues, D. (org.) (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Legislação

Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994

Educar para a cidadania no século XXI: Porquê; O quê? Como?

Maria José D. Martins

(Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre)

Resumo

A educação para a cidadania tem sido uma preocupação dos pedagogos e das sociedades através dos tempos. Esta comunicação enfatiza a pertinência de promover a educação para a cidadania na actualidade, em vários contextos, particularmente na escola, de forma disciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar. Debate-se um conjunto de oito temáticas associadas à promoção da cidadania, bem como uma metodologia de natureza construtivista incluindo estratégias que mobilizem os domínios cognitivo; afectivo-motivacional e comportamental, nas diferentes etapas do desenvolvimento humano. Os oito temas sugeridos são as concepções, atitudes e comportamentos que se referem: ao Estado e à nacionalidade; à religião; às relações do ser humano com a natureza e organização sócio-económica; à estrutura e papel da família, juntamente com os papéis associados ao género; aos aspectos relacionados com a saúde e segurança; às diferentes etnias e culturas; à civildade e convivência social e à utilização das tecnologias da informação e comunicação.

Palavras-chave: cidadania; educação, ética.

I. Introdução

O conceito de cidadania é, geralmente, entendido como o conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade, que passa a designar-se como cidadão. Recentemente, sobretudo nas sociedades democráticas, os autores enfatizam também a participação cívica, cultural e política (na forma de voluntariado, associativismo), como dimensões inerentes ao conceito de cidadania, e a necessidade de promoção de uma cultura de responsabilidade individual e social. (EURYDICE; 2005; Heather & Olivier, citados por Davies et al, 2006; Menezes, 2005; Ministério da Educação, 2006; Schnapper, 1998).

No sistema educativo de Portugal, esta preocupação tem assumido diferentes designações ao longo das épocas: educação cívica, formação pessoal e social, educação para a cidadania, pelo que a ideia não é nova mas parece-nos que exige um novo olhar.

Na reorganização curricular do sistema educativo português de 2001 (Decreto-lei n.º 6/2001 do Ministério da Educação) estipula-se a «Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares» e cria-se as áreas de Formação Cívica e Área de Projecto como «espaços privilegiados de consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação individual e colectiva na vida da turma, da escola e da comunidade». A questão é assim assumida como algo importante e central na medida em que é abordada de um ponto de vista transdisciplinar (atravessa as várias disciplinas), interdisciplinar (área de projecto) e simultaneamente disciplinar (formação cívica) e inclui o ensino básico e secundário.

No caso do sistema educativo português esta preocupação e orientação legal, de carácter generalista, nem sempre tem conduzido a consensos ou a programas estruturados sobre o que ensinar e como ensinar a respeito da cidadania. Assim, num estudo de coordenado por Bettencourt (2007) que pretendia, entre outros objectivos, saber como estavam os professores de várias escolas (situadas no litoral norte, litoral sul e interior sul) a operacionalizar as chamadas áreas curriculares não disciplinares (formação cívica, área de projecto e estudo acompanhado) do 5.º ao 9.º ano de escolaridade, constatou-se, grande diversidade de práticas, de temas, e de modos de ensinar, que variavam de professor para professor e ainda mais de escola para escola, sobretudo no respeitante à formação cívica. Em particular no estudo de caso de uma escola do Alto Alentejo no distrito de Portalegre constatou-se que a formação cívica envolvia «uma predominância de temas ambientais e de saúde, embora as questões relacionadas com os direitos humanos, as questões de género e os costumes de diferentes grupos étnicos fossem também abordados. Aspectos relacionados com a integração de Portugal na

União europeia; com as diferentes religiões e com a resolução de conflitos interpessoais reais entre alunos, decorrentes do quotidiano da vida escolar, parecem menos presentes nesta área curricular» (ver Brandão et al., 2007, p. 173). Outros estudos de caso em escolas da região litoral e norte do país constaram que, ao contrário da escola situada na região do Alto Alentejo, na área de formação cívica eram frequentemente efectuadas assembleias de turma onde, por vezes se resolviam conflitos interpessoais e problemas de carácter disciplinar (Bettencourt, 2007). Assim, o estudo coordenado por Bettencourt (2007) revelou que a forma como a formação cívica era operacionalizada, quer em termos de conteúdos, quer em termos de metodologia variava de região para região e de escola para escola. Posteriormente foram efectuadas algumas sugestões de Evaristo e colaboradores (2006) no sentido de estruturar mais o programa do 5.º ano de escolaridade, nele incluindo os temas da segurança, da convivência social e da prevenção da violência.

2. Proposta de educação para a cidadania no século XXI

E porquê então educar para a cidadania no século XXI?

A sociedade actual apresenta determinados paradoxos ou desafios que a educação tem que enfrentar no século XXI (Diaz-Aguado, 2000, p.15) e que justificam plenamente a educação para e na cidadania, assim:

- Constata-se uma necessidade de nos relacionarmos num contexto que é cada vez mais multicultural e heterogéneo, ao mesmo tempo que se verifica uma pressão para a homogeneidade e o aumento das incertezas sobre a própria identidade individual e colectiva;

- As novas tecnologias da informação proporcionam-nos possibilidades aparentemente ilimitadas, nomeadamente permitiram eliminar as barreiras espaciais da comunicação, coexistindo em simultâneo com o isolamento e exclusão social de alguns indivíduos e grupos sociais; e tornaram ainda disponível e facilmente acessível uma enorme quantidade de informação, ao mesmo tempo que se constata uma razoável dificuldade para a processar e compreender;

- Verifica-se que existe um ressurgimento de formas de intolerância e de violência que se pensava estarem já superadas (e.g., tráfico de seres humanos, escravatura laboral, xenofobia, violência doméstica e nas instituições, para além dos conflitos armados) em simultâneo com a ausência de certezas absolutas relativamente à forma de as enfrentar.

Assim, pensamos ser útil, desejável e oportuno continuar e aperfeiçoar a natureza interdisciplinar, transdisciplinar e disciplinar da educação para a cidadania. Se alguns aspectos são classicamente abordados em disciplinas específicas, outros ganharão em tempo, perspectiva e metodologia com um tratamento disciplinar específico.

O que ensinar então a respeito do tema da cidadania? Propomos assim oito grandes temáticas (ver Mogarro & Martins, 2008) a considerar actualmente, e no futuro, na educação para a cidadania:

- Estado e nação – Leis, princípios, instituições e órgãos de soberania, nos regimes democráticos;
- Religião e religiões enquanto manifestação de cultura e espiritualidade, locais de culto, peregrinações, e rituais associados ao ciclo de vida nas diferentes religiões;

- Relação do ser humano com a natureza, ambiente e organização sócio-económica, promoção do desenvolvimento sustentável, esbatendo-se a dicotomia entre desenvolvimento económico e conservação da natureza, ênfase na perspectiva que considera ser humano como fazendo parte da natureza;

- Diversidade de raças, etnias e culturas – promoção da multiculturalidade e inclusão social;
- Estrutura e papel da família e papéis associados ao género no trabalho e na família;
- Saúde e qualidade de vida (incluindo aspectos como: desporto, alimentação, segurança, higiene e sexualidade);

- Civilidade, convivência social e regulação das relações interpessoais;
- Media e novas tecnologias da informação e da comunicação, e como os utilizar de forma eficaz, com segurança, e eticamente.

Algumas destas temáticas não são novas, é o caso dos aspectos associados ao Estado e à nacionalidade, à saúde e à civilidade que sempre preocuparam pedagogos e governos. Outras, como é o caso do uso das novas tecnologias da informação e comunicação surgem dos avanços científicos próprios da sociedade contemporânea e levantam novas questões éticas e educacionais. A propósito desta última, são pertinentes aspectos como a prevenção do *cyberbullying* (intimidação através das novas tecnologias); a promoção da segurança associada à comunicação virtual (riscos associados à marcação e localização de encontros com desconhecidos) e tudo o que respeita à educação para o processamento da enorme quantidade de informação que ficou disponível com o acesso à Internet.

De qualquer modo, a maioria das temáticas deverá ser abordada de novos modos, a título de exemplo saliente-se o caso da religião que estava presente nas preocupações educativas do Estado Novo em Portugal na forma de doutrinação de uma determinada religião, a católica, enquanto que na actualidade se deveria salientar a natureza cultural das diferentes manifestações religiosas e a tolerância inter-religiosa.

Como educar então para a cidadania no século XXI?

Identificamos essencialmente três grandes abordagens na educação para a cidadania (Martins, 1995; Sprinthal e Sprinthal, 1993):- A educação do carácter ou doutrinação;- A educação para o relativismo cultural (ou relativismo dos valores);- A educação para a promoção do desenvolvimento sociomoral.

A educação do carácter procura inculcar nas novas gerações um conjunto de valores previamente definido pelos adultos como sendo os mais correctos e mais adequados e tem sido uma das mais utilizadas, explícita ou implicitamente, pelos governos e sistemas educativos. Na actualidade esta abordagem levanta alguns problemas: quais são os valores mais adequados a escolher para transmitir? E como conciliar a necessidade de promover a autonomia e o espírito crítico, com uma abordagem que conduz ao conformismo e à passividade?

A educação para o relativismo cultural, pressupõe a neutralidade do professor e procura facilitar a expressão dos valores de cada um, respeitando-os de igual modo. O professor tenta manter um papel neutral e tenta criar as condições que ajudam as novas gerações a descobrir os seus próprios valores pessoais, muitas vezes a partir de reflexões e debates sobre o que é importante para cada um. Esta abordagem, contrariamente à anterior enfatiza o processo de construção de valores, por oposição à transmissão de conteúdos, contudo levanta também alguns problemas. Assim, a investigação sugere que é quase impossível realizar um ensino isento de valores devido ao papel exercido pelo currículo oculto; e a consideração de que todos os valores são igualmente bons pode colocar-nos na situação de ter de respeitar práticas que atentam contra a integridade física e psicológica (por exemplo a excisão do clitóris em alguns grupos étnicos) apenas porque constituem práticas culturais fortemente enraizadas em determinadas comunidades.

A abordagem que se baseia na promoção do desenvolvimento sociomoral, enquanto dimensão que actua no domínio volitivo do desenvolvimento humano, pode constituir uma alternativa às duas abordagens anteriores. A implementação desta abordagem implica o conhecimento dos modelos do desenvolvimento sociomoral, quer dos que enfatizam as dimensões cognitivas (Piaget, 1985/32; Kohlberg, 1984), quer dos que enfatizam as dimensões afectivo-emocionais da moralidade (Hoffman, 1991; Gibbs, 1994; Eisenberg, 2000).

Assim, Piaget e Kohlberg sugerem que o desenvolvimento moral está associado à compreensão das regras e do conceito de justiça e que o conceito de regra surge em primeiro lugar no desenvolvimento, comparativamente ao conceito de princípio. Isto significa que trabalhar o conceito de regra ou lei com crianças de dos 8/9 anos poderá ser mais eficaz do que trabalhar princípios e que, estes últimos, poderão ser trabalhados com mais eficácia com adolescentes e jovens adultos, em articulação com a noção de regra, que provavelmente já foi construída previamente. Os referidos autores proporcionam evidência de um desenvolvimento que evolui no sentido da heteronomia moral (respeito unilateral/obediência à autoridade) para a autonomia moral (respeito mútuo, pelas regras e instituições) e, ainda de uma noção de justiça baseada no igualitarismo estrito para uma noção baseada na equidade, defendida também por filósofos contemporâneos (ver Rawls, 2001). A equidade, por seu lado, pode basear-se no mérito (dar mais a quem mais trabalha ou se destaca em determinadas competências) ou na necessidade (dar mais a quem mais precisa), e a utilização de um ou outro destes princípios pode ser mais adequada conforme o tipo de situação (Martins, 2004).

Vários autores (Eisenberg, 2000; Gibbs, 1994; Hoffman, 1991) têm salientado também que a moralidade não é apenas cognição e que as emoções morais nela desempenham um importante papel, nomeadamente têm sugerido que a empatia, a culpa e o remorso são emoções morais determinantes para o desencadear das condutas pró-sociais e para inibição das condutas anti-sociais.

A compreensão do processo de desenvolvimento sociomoral e dos factores que lhe estão subjacentes permite delinear estratégias que facilitem a construção dos valores específicos a cada indivíduo ou comunidade em simultâneo com a construção e partilha de valores e princípios universais, como sejam os contemplados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção dos Direitos da Criança.

As actividades propostas no âmbito da formação cívica poderão articular-se com temas e actividades de língua portuguesa que problematizem contos e histórias infantis de forma que os alunos resolvam, debatam e representem os diferentes conflitos que se vão colocando aos personagens, nos

diferentes momentos da narrativa. Este tipo de metodologia, de natureza construtivista, permite a descentração social, o raciocínio sobre dilemas sociomoraes, a expressão e vivência das emoções dos personagens das histórias e a tolerância à diferença (Martins, 1995; Martins & Alexandre, 2006).

3. Conclusões

Em suma, propõe-se, à semelhança de outros autores (Mogarro e Martins, 2008; Roldão, 1999), que se concilie uma abordagem sócio-histórica (promoção do conhecimento e participação nas instituições de carácter social e político da comunidade) com uma abordagem desenvolvimentista (promoção do desenvolvimento global dos indivíduos, em particular do seu desenvolvimento sociomoral) para uma educação para e na cidadania eficaz, ética e adequada ao século XXI.

A cidadania pode considerar-se um dos pilares fundamentais da civilização, ou das civilizações, e certamente uma forma de prevenir a violência, em geral, e os maus tratos em contexto escolar, em particular (Martins, 2007, 2009; Martins & Mogarro, 2010).

Referências Bibliográficas

- Bettencourt, A. M. (Coord.) (2007). *Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso escolares nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. O papel das áreas curriculares não disciplinares (ACND: Formação cívica; Área de Projecto; e Estudo Acompanhado). Relatório Intercalar*. Escola Superior de Educação de Setúbal, de Portalegre e do Porto. Disponível em <http://www.esse.ips.pt/ese/projectos/index.html> Retirado da WWW em 21 de Julho de 2008.
- Brandão, C.; Teixeira, A.; Rosário, C. Martins, M. J. & Mergulhão, T. (2007). Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso escolares nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: O papel das áreas curriculares não disciplinares. Estudo de caso de uma escola no distrito de Portalegre do projecto coordenado por Ana Maria Bettencourt da ESE de Setúbal. Disponível em <http://www.esse.ips.pt/ese/projectos/index.html> Retirado da WWW em 21 de Julho de 2008.
- Davies, I. Fulop, M., Cajani, L., Nasman, E. & Navarro, A. (2006). *Researching citizenship: What has been done, what is to be done?* CiCe Children's Identity & Citizenship in Europe. London: CiCe Thematic Network Project.
- Evaristo, T.; Oliveira, I.; Vaz, E.; Sales, F.; Carvalho, I.; Nunes, L. & Parente, L. (2006). *Cidadania e Segurança*. (on-line). Ministério da Educação. Disponível em <http://www.min-edu.pt> Retirado da World Wide Web a 19 de Setembro de 2009.
- Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educación intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- EURYDICE (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. (On-line) Disponível em <http://www.eurydice.org> Extraído da World Wide Web em Junho de 2007.
- Gibbs, J. (1994). Fair and empathy as the foundation for universal moral education. *Comenius*, 14, 12-23.
- Hoffman, M. (1991). Empathy, social cognition, moral action. In W. Kurtines & Gewirtz (Eds), *Handbook of moral behaviour and development. Vol. I* Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.Pub.
- Kohlberg, L. (1984). *The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice* vol. I e vol.II. San Francisco: Harper & Row Publishers.
- Martins, M. J. D. (1995). Desenvolvimento moral e educação para os valores. *Psicologica*, 14, 101-113.
- Martins, M. J. D. (2004). Desenvolvimento moral e ética na profissão docente. *Aprender*, 29, 76-79.
- Martins, M. J. D. (2007). Violência interpessoal e maus tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista de Educação*, XV, 2, 51-78.
- Martins, M. J. D. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Novembro.
- Martins, M. J. D. & Alexandre, R. (2006). Promoção do desenvolvimento sociomoral em crianças, através da literatura infantil contemporânea. In J. Tavares, A. Pereira, Fernandes, C. & Monteiro, S. (Orgs.) *Actas do simpósio internacional Activação do desenvolvimento psicológico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, M. J. D. & Mogarro, M. J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educação*, 53, 185-202. Disponível em: http://www.rieoei.org/boletin53_1.htm
- Menezes, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? In C. Carvalho; F. Sousa & J. Pintasilgo (Eds.) *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto. Porto Editora.
- Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei N.º 6/2001 de 18 de Janeiro. *Reorganização curricular do Ensino Básico em Portugal*.

- Ministério da Educação (2006). *Fórum Educação para a Cidadania. Objectivos estratégicos e recomendações para um plano de acção de Educação e de Formação para a Cidadania* (on-line). Disponível em <http://www.min-edu.pt> Retirado da World Wide Web a 19 de Fevereiro de 2009.
- Mogarro, M. J. & Martins, M. J. D. (2008). Valores, educação e cidadania: rupturas e continuidades em manuais escolares portugueses In F. Sousa & C. Carvalho (Orgs.). *Actas da Iberian Conference on Citizenship Education*. (CD-ROM). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Piaget, J. (1985). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: P.U.F. (original publicado em 1932).
- Rawls, J. (2001). *Uma teoria da justiça*. Lisboa: Ed. Presença.
- Roldão, M. C. (1999). Cidadania e currículo. *Inovação*, 12, 9-26.
- Schnapper, D. (1998). Os limites da expressão «empresa cidadã». In E. Morin & I. Prologine (Coords.) *A sociedade em busca de valores. Para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo*. Lisboa: Instituto Piaget
- Sprinthall, A. & Sprinthall, N. (1993). *Psicologia Educacional. Uma perspectiva desenvolvimentista*. Lisboa: Mcgraw-hill.

Ir e voltar: a interculturalidade no ensino da História e da Geografia

Célia Martins e Nuno Ferreira

(Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa)

Há mar e mar, há ir e voltar.
Alexandre O'Neill

Resumo

O ensino da História e da Geografia, na actualidade, olha com especial enfoque para a formação do aluno/cidadão, debruçando-se sobre uma das características mais vincadas da sociedade contemporânea: a sua dimensão intercultural.

Um dos grandes desafios do nosso tempo educativo é a aposta na cultura da aceitação do Outro e não chega claramente a transmissão de uma cartilha cheia de princípios teóricos inabaláveis quando, muitas vezes, seja na sala de aula seja no espaço público de socialização, os comportamentos reacendem os traumas da discriminação. Desta forma, a História e a Geografia deverão estar na linha da frente do contributo a dar às novas gerações e fazê-las sentir a importância do conhecimento e do respeito para com o Outro.

É a actualidade daquelas duas disciplinas, enquanto áreas do saber social e humano, e na forma como se posicionam perante uma realidade 'multiplicada', que aqui se analisa, à luz do passado nacional ligado ao fenómeno da emigração – iniciado com o movimento da expansão ultramarina – e da presença imigratória contemporânea no nosso país.

Palavras-chave: Ensino da História; Ensino da Geografia; Interculturalidade.

1. Introdução

Pretende-se neste texto reflectir sobre a importância do ensino da História e da Geografia na formação do aluno/cidadão, destacando-se uma das características mais vincadas da sociedade contemporânea: a sua dimensão intercultural.

A Globalização do Homem, nos seus mais diversos aspectos - culturais, civilizacionais, geográficos ou históricos¹ – alterou significativamente o conhecimento que temos do Outro e a forma como nos relacionamos com ele. A eficácia da acção educativa deve comprometer toda a comunidade educativa - professores, escola, pais, sociedade em geral – para um desempenho que permita influenciar o trajecto do aluno/cidadão no sentido de uma melhor prática multi e intercultural. Para tal, e em contexto de sala de aula, a dimensão da interculturalidade deve ser exercitada a partir de diferentes competências que englobem o conhecimento da realidade étnico-cultural presente na escola e na sociedade e a capacidade para exercer uma atitude crítica e responsável numa perspectiva de inclusão e, em última instância, de cidadania.

É a actualidade da História e da Geografia, enquanto áreas do saber social e humano, e a forma como se posicionam perante uma realidade 'multiplicada', que aqui se vai analisar.

2. O passado e o presente da Interculturalidade em Portugal

O século XX assistiu a uma mobilidade humana sem precedentes. Com as migrações, chegaram novas realidades sociais enquadradas por conceitos que respeitavam a evolução do relacionamento entre diferentes grupos: falamos de Multiculturalidade e de Interculturalidade, só para evidenciar alguns. A Interculturalidade “pressupõe que duas ou várias culturas interagem”, ao passo que a Multiculturalidade “já não assume essa hibridação, mas o convívio de duas culturas estratificadas e hierarquizadas” (Costa & Lacerda 2007: 13)².

¹ Para um resumo dos principais aspectos que caracterizam e definem a Globalização ver Anthony Giddens (2000, 7ª ed.). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Editorial Presença.

² Nos países anglo-saxónicos, utiliza-se o conceito de Multiculturalidade para reforçar a aceitação de um relativismo cultural, em que cada grupo étnico é respeitado pela sua própria identidade, ao passo que nos países de expressão francófona, o conceito de Interculturalidade mostra especificamente uma preocupação com o dinamismo das diferentes culturas e relações entre si (Ferreira 2003).

Numa perspectiva educativa, um dos grandes desafios do nosso tempo é a aposta na cultura da aceitação do *Outro*, e não chega claramente a transmissão de uma cartilha cheia de princípios teóricos inabaláveis quando, muitas vezes, seja na sala de aula seja no espaço público de socialização, os comportamentos reacendem os traumas da discriminação.

Não se pense, ainda, que o relacionamento entre diferentes culturas nasceu ao abrigo do olhar do Homem no decorrer do século passado. Há muito que religiões de diferentes credos, peles de muitas cores atribuídas, hábitos culturais distintos, convivem em espaços comuns. Neste aspecto em particular, o nosso tempo não inventou nada, foi antes a velocidade dos acontecimentos que provocou uma amplitude de preocupações.

Recuemos no tempo para uma reflexão sobre o presente. A matriz civilizacional da Europa assenta nos princípios do Humanismo, impostos no movimento expansionista português desde o século XV mas com o contributo das realidades humanas que os Descobrimentos revelaram. A Portugal, “finis-terra peninsular” (Coelho 2008: 73) e último reduto ocidental do velho continente, acorreram, desde tempos recuados, gentes provenientes de outras paragens (no passado lígures e celtas, iberos, fenícios e gregos, cartagineses, romanos, suevos e visigodos, árabes; mais recentemente, africanos, sul-americanos e europeus de Leste), num processo de contacto recíproco que acrescentou aos hábitos locais práticas e experiências novas. A formação histórica do nosso país funda-se neste caldo de culturas³, em que as relações quotidianas humanas representam um paradigma da convivência multicultural e mesmo intercultural, se atendermos à realidade das minorias não cristãs, como é o caso das comunidades judaica e muçulmana.

Neste sentido, a dobragem do Cabo Bojador, por Gil Eanes, em 1434, concorreria para o início da “planetarização” do Mundo (Barreto 2008: 489) ao abrir a comunicação entre continentes⁴. Outras viagens (Bartolomeu Dias, 1487-88; Cristóvão Colombo, 1492; Vasco da Gama, 1497-99; Álvares Cabral, 1500; Fernão Magalhães, 1519-21) contribuiriam para a expansão territorial e consequente diminuição da noção de fronteira física e humana, pois “pela primeira vez na História, um japonês conheceu um africano, um africano um índio e um índio um europeu, entrecruzando-se múltiplas vezes esta rede de conhecimento do «outro»” (Costa e Lacerda 2007: 33).

Tal como as marés, a nossa história é feita de encontros e reencontros. O movimento expansionista correu, durante séculos, sob o manto da evangelização cristã⁵ que não conseguiu cobrir o principal objectivo dos investimentos chamados a si pela Coroa portuguesa: o lucro. Foi com este propósito que Portugal, desde as primeiras décadas de Quinhentos, foi povoando as áreas com interesse comercial que se estendiam desde a praça de Ceuta, a porta de entrada e saída dos navios no Mediterrâneo, até ao longínquo porto de Macau.

Como seria de esperar, a emigração, fenómeno decorrente das sucessivas viagens ultramarinas, tornou-se prática entre nós, quer através de pontuais estadias em locais guardados por muralhas defensivas dos ataques de muçulmanos; de ‘lançados’ e degredados com penas a cumprir nas possessões ultramarinas - forma extrema de colonização; quer através de encomendas de famílias de colonos, enviadas pelo Estado, cuja presença nos litorais recém-tomados serviria para reclamar a posse de territórios⁶. De facto, a interculturalidade, no caso português, aprofunda-se numa presença emigrante nos quatro cantos do Mundo e no contacto com as populações locais.

Foram muitas as particularidades da expansão portuguesa pelo Mundo. Sendo um movimento que se estendeu no tempo por muitos séculos, teve avanços e recuos mas nunca se tornou irreversível, nem mesmo quando se abandonou as regiões ultramarinas. Que melhor exemplo para a perpetuação da posição de Portugal do que a língua, falada por cerca de 240 milhões de pessoas?⁷

³ Num curioso livro (Menezes 2007) que explica quem eram os portugueses que haviam chegado ao Brasil em 1500, constrói-se uma receita culinária: os ingredientes de que somos feitos incluem celtas, romanos, bárbaros, mouros, árabes, cristãos e judeus. De um modo criativo, a autora aponta uma importante característica: Portugal é o resultado da cristalização intercultural de diferentes povos e foi dessa forma que se apresentou aos ‘mundos novos’ que publicitou na Europa.

⁴ Sobre o papel de Portugal e dos Descobrimentos para a abertura do Mundo ver Tessaleno Devezas e Jorge Nascimento Rodrigues (2011). *Portugal - O Pioneiro da Globalização. A Herança das Descobertas*. Lisboa: Edições Centro Atlântico.

⁵ Sobre um dos maiores exemplos da interculturalidade portuguesa assente no Catolicismo que foi a obra missionária do padre jesuíta António Vieira (1608-1697) na colónia brasileira, ver Lopes-Cardoso 2008.

⁶ Sobre a distinção entre *emigrantes* e *colonos* no processo histórico português ver o clássico estudo de Joel Serrão (1982, 4ª ed). *A Emigração Portuguesa. Sondagem Histórica*. Lisboa: Livros Horizonte.

⁷ Dados do Observatório da Língua Portuguesa sobre o número de falantes de português por continentes. Consultado em 17 de Abril de 2011 em <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt>.

Na actualidade, a dimensão intercultural portuguesa já não está associada aos contactos mantidos pelas viagens dos Descobrimentos ultramarinos mas sim relacionada com a recente chegada de contingentes populacionais, sobretudo a partir de 1974, vindos das ex-colónias africanas. De acordo com Malheiros (2005: 87), o posicionamento de Portugal no sistema global de interacções bem como a sua recomposição territorial espelham as transformações verificadas no quadro migratório português após o processo de descolonização.

É neste contexto que Portugal se afirma enquanto país de imigração, ainda que a tradição emigratória nacional não se tenha dissipado, tendo em conta a dimensão das comunidades de portugueses espalhadas pelo mundo e as práticas transnacionais que estas desenvolvem e a continuidade dos fluxos da emigração, embora com uma expressão mais atenuada (Malheiros 2005: 90).

O perfil imigratório do nosso país, associado originalmente ao processo de descolonização decorrente da Revolução de 1974, tem evoluído no sentido de um aumento, em número e em diversidade de origens e de distribuição espacial, da população estrangeira. O número de imigrantes residentes em Portugal aumentou cerca de três vezes e meia, entre 1981 e 2001, e diversificaram-se os locais de proveniência desta população: países africanos de língua oficial portuguesa, países da Europa comunitária e de fora dela, outros países africanos e países asiáticos (Hortas & Dias 2006: 130).

Considerando a distribuição espacial da população estrangeira, constata-se que esta se concentra predominantemente na faixa litoral, em particular nos distritos de Lisboa, Faro, Setúbal, Porto e Santarém (SEF 2008: 24-25). Esta distribuição é “um fenómeno até há bem pouco tempo relativamente circunscrito à AML (Área Metropolitana de Lisboa) e, em certa medida, ao Algarve” que se “numa questão efectivamente nacional” (Malheiros 2005: 110), uma vez que não existe divisão distrital sem representatividade deste segmento da população.

Segundo Pena Pires (2007: 55), “...parece hoje claro que se estará perante uma fase de desaceleração pontual da imigração (de estrangeiros) ...”, em consequência da “...retracção na procura de trabalho imigrante resultante da recessão económica...”. Neste sentido, esta tendência conjuntural tenderá a reconverter-se, num contexto de retoma económica, numa lógica de retoma da aceleração associada à combinação da manutenção da emigração, da persistência do modelo demográfico envelhecido e do contínuo crescimento de actividades não passíveis de deslocalização – construção, limpeza, segurança, turismo, cuidados aos idosos, etc. (Pena Pires 2007: 55-56).

3. O contributo da História e da Geografia para a construção da cidadania

Disciplinas como a Geografia e a História desempenham uma mediação pedagógica fundamental na “compreensão da pluralidade cultural das sociedades europeias” (Perotti 1997: 58), sobretudo da sua evolução política e social, sem perder de vista a importância das minorias, das migrações e da longa duração da colonização. A tudo isto junta-se a compreensão da territorialidade⁸ e a interacção no espaço de todas estas dimensões humanas.

Para o professor, este é um desafio que permanece actual. Mais do que gerir o quadro multicultural existente em Portugal, há que apresentar a sensibilidade de compreender a riqueza que a multiplicidade de culturas oferece à interacção num mesmo espaço. A educação intercultural deve ter por instrumento uma pedagogia “activa e interactiva”, sobretudo com “uma forte ligação ao real e uma abertura ao meio envolvente” (Ferreira 2003: 62).

É muitas vezes difícil perceber que a História e a Geografia são importantes para a compreensão da ligação entre a actualidade – ou o “real” de que nos fala o autor – e os factores que para tal contribuíram num determinado “meio envolvente”. Denota-se nas vozes dos alunos um generalizado mal-estar face aos conteúdos de ambas as disciplinas, ou porque “estão todos mortos” no caso da História, ou porque “são só mapas e tabelas com estatísticas” no caso da Geografia. Para eles o passado é longo, está cheio de acontecimentos, datas e personagens, numa trama difícil de desvendar. O problema estará talvez na incompreensão da actualidade desse passado, especialmente nos dias que correm e na falta de estratégias de ensino que potenciem a validade do conhecimento histórico e geográfico para

⁸ A ideia de *territorialidade* abrange dois aspectos diferentes: por um lado, a ligação a lugares precisos que pode ser o resultado de um longo investimento material e espiritual que se exprime, muitas vezes, por uma série de crenças; e por outro, princípios de organização – técnicas agrícolas, hierarquias sociais, relações com grupos vizinhos – que modelam o território. Sobre o conceito de Território ver Marcel Roncayolo (1986). Território (trad. Maria do Céu Gomes), In *Enciclopédia Einaudi* (vol. 8 – Região) (pp. 262-290). Lisboa: IN-CM.

⁹ Ver, por exemplo, *A Velocidade de Libertação* (2000), pref. e trad. de Edmundo Cordeiro. Lisboa: Relógio d'Água.

¹⁰ Sobre a recusa do paradigma enquanto potenciador de verdades unitárias e fechadas, ver Jean-François Lyotard (1989), *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva.

a 'descoberta' do presente.

O filósofo francês Paul Virilio falava-nos da *industrialização do esquecimento*⁹ para caracterizar a sociedade moderna, em que a memória comporta cada vez menos conteúdos, apesar do manancial informativo ao nosso dispor. A tendência actual é a de coleccionar factos, imagens, textos, palavras, sem uma capaz digestão do que absorvemos. É preciso tempo para fazê-lo e as gerações mais jovens não estão sensibilizadas para o efeito. Perceber a História ou a Geografia pressupõe leitura e reflexão, porque muito longe vai a prática de se decorar datas, factos, rios ou linhas ferroviárias.

A compreensão do Portugal multicultural carece do fundamento histórico, de sabermos que o movimento de deslocação de populações entre países, continentes e hemisférios aconteceu sempre ao longo dos séculos nos quais os portugueses foram parte integrante e activa desse processo migratório. Ao sabermos quem somos, por onde andámos e o que fizemos, estaremos mais bem preparados para apreender os fenómenos de integração e de interacção de comunidades estrangeiras no nosso país, sobretudo porque muitas delas têm afinidades históricas com o nosso trajecto cultural e a elas muito devemos nas nossas formas de expressão e de conhecimento.

Devemos reflectir acerca do papel de Portugal enquanto sociedade multicultural e sobre qual o contributo da História e da Geografia para uma educação intercultural, até porque a pós-modernidade¹⁰ chegou também às ciências sociais e com isso é importante perceber que a actualidade educativa “vem dar corpo a uma leitura de compromisso ético e social das várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares de promoção da educação para a cidadania e para a interculturalidade” (Mendes 2009: 8).

Cabe à escola rever-se na sociedade em que se insere e captar a atenção do aluno para a realidade que existe à sua volta, realidade essa que não surgiu de um dia para o outro, mas que resulta do fio cronológico do passado. Para tal deve o docente, perante a constante mutação da realidade social, afastar-se de uma pedagogia centrada na cultura dominante (Ferreira 2003).

As finalidades do ensino quer da Geografia quer da História procuram dotar o aluno de um conjunto alargado de saberes, isto é, de competências que lhe permitam orientar-se no espaço e no tempo; alargar a sua perspectiva pessoal do mundo que o rodeia, que conhece ou julga conhecer; e ganhar uma atitude investigativa acerca dos principais problemas e desafios que a realidade exterior a si oferece¹¹.

O contributo da Geografia para a Educação, que desde as últimas décadas do século XX tem estado envolto em debates no sentido da sua redefinição, pode ser explicado, segundo Cachinho (2000: 69), por três grandes eixos de reflexão: “que geografia ensinar?”; “como ensinar?”; e qual a “utilidade da educação geográfica”.

Uma educação geográfica, no sentido de participar na promoção de cidadãos com capacidade reflexiva, com autonomia e atitude crítica face ao mundo que os rodeia, passa pela aprendizagem da geografia enquanto “prática operativa” (Cachinho 2000: 86-87).

No campo das disciplinas sociais e humanas, e tal como a Geografia, também a História pode e deve desempenhar um papel importante na formação do percurso pessoal dos alunos. No contexto escolar, não importará ‘fazer’ História enquanto ciência, segundo uma metodologia própria – essa deve ficar para o historiador – mas antes comunicar o conhecimento histórico numa perspectiva que permita relevar a sua função social (Félix 1998).

Se antes o ensino da História se filiava numa inventariação de factos, hoje, a preocupação é o estudo do quotidiano, sobretudo com um olhar atento para as mentalidades ou para os estudos locais ou regionais. A atitude do professor, perante a desconfiança mantida pelo aluno em relação à História, deve ser a de adequar o currículo escolar, que é construído do ponto de vista da cultura dominante¹², para um nível mais próximo do meio local em que a escola se insere e com isso aproximar o discente da realidade que conhece.

A prática dos valores da cidadania é um aspecto transversal aos currículos escolares dos dias de hoje cabendo à Geografia avançar para além do conteúdo clássico, descritivo e enciclopédico, no sentido de valorizar uma tomada de consciência junto dos jovens para os maiores problemas sociais

¹¹ Ver Noémia Félix e Maria do Céu Roldão (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico: História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional; e Xosé Souto González (1999). *Didáctica de la Geografía*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

¹² Neste aspecto a sensibilidade do professor para a realidade que tem à sua frente na escola é determinante. O currículo estabelecido não deve ser abandonado, mas deve ser aproximado às especificidades de uma formação multi e intercultural. Deste modo se explica que “os professores e as escolas possuem autonomia para a gestão do currículo que lhes permite fazer escolhas de objectivos e conteúdos, mais ou menos representativas, da diversidade cultural existente na classe, escola e na sociedade.” (Cardoso 2005: 48).

e até ambientais que definem o mundo actual. Daí a “adesão curricular da Geografia à Educação Intercultural” (Mendes 2009: 12) o que permitirá a promoção de uma reflexão integradora das diferenças culturais. Porque um território sem gente lá dentro não existe e porque um território não pode ser entendido como uma *babel* humana mas antes uma *ágora*, verdadeiro espaço de cidadania.

4. Notas finais

Os actuais jovens professores foram alunos num quadro de multi/interculturalismo emergente e essa vivência contribui para que na actualidade exista uma maior e melhor preocupação com a complexidade que representa hoje a sala de aula, a escola, o bairro, a cidade ou o país. A História e a Geografia, enquanto disciplinas de olhar social sobre o passado e o presente das manifestações humanas, deverão estar na linha da frente do contributo a dar às novas gerações, inculcando a importância do conhecimento e do respeito para com o outro.

O estudo do meio local é uma excelente estratégia para atingir essa realidade porque está próxima do aluno, que se revê nas suas práticas e vivências enquanto cidadão que habita esse espaço. Há que implementar essa estratégia na área do Conhecimento do Mundo na Educação para a Infância, no Estudo do Meio no Primeiro Ciclo e na História e Geografia de Portugal no Segundo Ciclo, espaços curriculares organizados numa lógica de aprofundamento que vai do conhecimento do meio próximo ao meio mais distante, entre o que é familiar e o que é totalmente desconhecido porque se encontra longe, quer fisicamente quer porque é passado¹³.

Em conclusão, apesar de o mundo globalizado não se compadecer com a dimensão do passado das manifestações humanas, é precisamente a profundidade deste que nos permite um melhor posicionamento perante a multiplicidade das realidades sociais que coexistem num mesmo espaço. Como nos diz Mattoso (1999), viver o tempo, tal como o espaço, é estar dependente da memória e esta não pode ser apagada porque explica muito do que hoje somos.

Referências Bibliográficas

- BARRETO, L. (2008). A Aculturação Portuguesa na Expansão e o Luso-Tropicalismo, In A. Matos & M. Lages (coord.), *Portugal: Percursos de Interculturalidade* (vol. I, pp. 477-503). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- CACHINHO, H. (2000). Geografia Escolar: Orientação Teórica e Praxis Didáctica. *Inforgeo* (n.ºs. 12/13, pp. 69-90). Lisboa: Edições Colibri/Associação Portuguesa de Geógrafos.
- CARDOSO, C. (2005). *Educação Multicultural. Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editores.
- COELHO, M. (2008). A Construção Histórica da Multiculturalidade, In A. Matos & M. Lages (coord.), *Portugal: Percursos de Interculturalidade* (vol. I, pp. 69-130). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- COSTA, J. & LACERDA, T. (2007). *A Interculturalidade na Expansão Portuguesa (Séculos XV-XVIII)*. Lisboa: Alto Comissariado Para a Imigração e Minorias Étnicas.
- FÉLIX, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Colibri.
- FERREIRA, M. (2003). *Educação Multicultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- HORTAS, M. J. & DIAS, A. (2006). Geografia, História e Diversidade na Construção da Cidadania Europeia, In M. J. Marrón Gaité & L. López (editores), *Cultura Geográfica y Educación Ciudadana*. Castilla-La Mancha: Grupo de Didáctica da Geografia e Associação de Professores de Geografia de Portugal, Universidad de Castilla-La Mancha.
- LOPES-CARDOSO, M. (2008, 2ª ed.). *António Vieira. Pioneiro e Paradigma de Interculturalidade*. Lisboa: Alto Comissariado Para a Imigração e Minorias Étnicas.
- MALHEIROS, J. (2005). Migrações, In C. Medeiros (dir.) & T. Barata Salgueiro & J. Ferrão (coord.), *Geografia de Portugal. Sociedade, Paisagens, Cidades*. (vol. 2, pp. 87-125). Lisboa: Círculo de Leitores.
- MATTOSO, J. (1999). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa: Associação de Professores de História.
- MENDES, L. (2009). A Condição Pós-Moderna numa Geografia Escolar Intercultural, In *Apogeo*, (Julho, n.º 36, pp. 8-19). Lisboa: Associação de Professores de Geografia.
- MENEZES, A. (2007). *O Português que nos Pariu. Uma Visão Brasileira Sobre a História dos Portugueses*.

¹³ Ver *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997). Lisboa: Ministério da Educação; Departamento de Educação Básica; *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico — 1.º Ciclo* (2004, 4ª Ed.). Lisboa: Ministério da Educação; Departamento de Educação Básica; *Programa de História e Geografia de Portugal: Ensino Básico — 2.º Ciclo* (1991) (Vol. II). Lisboa: Ministério da Educação; Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

Lisboa: Civilização.

PEROTTI, A. (1997). *Apologia do Intercultural* (trad. Maria Helena Oliveira). Lisboa: Ministério da Educação - Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

PENA PIRES, R. (2007). Fluxos Migratórios. Dinâmicas e Modos de Gestão. In A. Vitorino (coord.), *Imigração: oportunidade ou ameaça? Recomendações do Fórum Gulbenkian Imigração* (pp. 46-63). Estoril: Principia.

SEF (2008). *Relatório de Imigração. Fronteiras e Asilo*. Lisboa: SEF, Departamento de Planeamento e Formação.

Ensino e aprendizagem da música com as TIC - da inovação tecnológica aos novos modos de integração da interacção pedagógica

Sandrina Diniz Fernandes Milhano

(Centro de Investigação Identidades e Diversidades (CIID) / Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria)

Resumo

Este artigo procurar apresentar de modo sumário alguns dos resultados de um estudo de acompanhamento de vários projectos educativos em curso que utilizam a metodologia Kids@Piano®. O estudo foi desenvolvido ao longo dos anos lectivos 2007/2008 e 2008/2009 abrangendo alunos do ensino pré-escolar e escolar com idades compreendidas entre os 3 e os 18 anos em quatro escolas da região de Leiria – uma escola de ensino vocacional e 3 escolas do ensino genérico.

A metodologia designada de Kids@Piano® integra-se no paradigma da aprendizagem assistida pelas TIC através das quais são proporcionadas actividades estruturadas e sequenciais que possibilitam a aquisição, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de conhecimentos musicais vários. A pedagogia, as ferramentas e as planificações estão adaptadas às respectivas idades dos alunos, tempos lectivos e curricula em vigor (Milhano, 2009b).

Deste modo, pretende-se com este artigo fornecer elementos de reflexão sobre a aplicação das tecnologias no ensino e aprendizagem da música no contexto do ensino básico, os seus âmbitos e funções, bem como fornecer elementos pedagógicos e metodológicos sobre projectos educativos em curso. Procura-se salientar como a existência deste novo triângulo interactivo e integrador altera os habituais contornos, contextos e formas de organização da actividade conjunta e os espaços de aprendizagem da música, afectam as relações entre professor, aluno e conteúdo. Considera-se que novos caminhos e tipos de saberes pedagógicos, tecnológicos e de conteúdo são hoje incontornáveis, não só na escola como na formação dos professores, particularmente numa perspectiva inovadora indispensável para a melhoria da qualidade, do acesso e do sucesso do ensino e da aprendizagem da música.

Palavras-chave: Música; Pedagogia; Tecnologia.

1. Introdução

A utilização de determinados usos e funções das tecnologias aplicadas ao ensino da música tornam possível a um maior número de alunos o desenvolvimento e a aquisição de competências musicais específicas numa sequência progressiva das aprendizagens através da realização activa e efectiva de música. Como refere Burns (2005), uma utilização adequada das tecnologias pode facilitar o acesso ao currículo aumentando as oportunidades de participação a todos os alunos e conseqüentemente a aquisição de códigos, convenções, vocabulário e conhecimento específico.

Neste sentido, uma utilização de forma estruturada e organizada das tecnologias pode constituir um poderoso auxiliar no desenvolvimento de competências musicais, proporcionando experiências de aprendizagem assentes nos cânones e nos requisitos qualitativos próprios da produção e da interpretação musicais. A aplicação da tecnologia no ensino e aprendizagem da música, pela abrangência dos seus âmbitos e funções, pode tornar possível uma mais efectiva democratização do acesso à aprendizagem da música facilitando a sua articulação curricular, a sua interpretação, criação, experimentação, percepção e renovação do património musical (Swanwick, 2001).

Numa sistematização elaborada por Mishra, P. & Koehler, M. J. (2003, 2006), os paradigmas educativos para a aplicação da tecnologia no ensino e aprendizagem da música abrangem determinados âmbitos e funções e incluem usualmente: a) utilização e exploração das potencialidades dos instrumentos musicais electrónicos entre os quais os sintetizadores, *samplers*, controladores; b) utilização de softwares de notação musical; c) elementos de produção musical, centrada por exemplo nos tipos de

dados Midi e áudio digital ou nos processos de *looping*, sequenciação, processamento de sinal e desenho e manipulação de som; d) utilização de elementos de multimédia, ferramentas de autor, páginas web, apresentações em powerpoint, imagem digital, visionamento de filmes, portefólios electrónicos; e) ferramentas, sala de aula e logística; f) aprendizagem assistida pelas TIC também designada por *Tuition* na qual são utilizados diversos softwares educativos, ferramentas de acompanhamento e de prática musical individual e em conjunto e aprendizagem on-line.

2. A aplicação das tecnologias no ensino e aprendizagem da música

O acesso cada vez mais generalizado aos avanços tecnológicos e a necessidade de uma maior inclusão das tecnologias nas escolas obrigam à constante reflexão e reformulação dos sentidos e modos de integração da interacção pedagógica em utilização na sala de aula. Estes aspectos transportam necessariamente para o dia a dia da prática docente novas responsabilidades e novas concepções organizacionais e pedagógicas.

No ensino da música, a necessidade de criar condições que promovam a possibilidade de todos as crianças e jovens desenvolverem as competências específicas nesta área do currículo do Ensino Básico nem sempre tem sido possível dadas as características deste tipo de ensino particularmente quando envolvendo uma formação centrada na prática musical, designadamente instrumental. Deste modo, reveste-se de particular importância neste contexto a adopção de estratégias pedagógicas e organizativas que permitam a todos os alunos o desenvolvimento das suas capacidades musicais. No entanto, uma aposta num efectivo ensino da música centrado na prática musical que envolva as actividades de escutar, tocar e compor, implica entre outros aspectos, a existência de professores qualificados em número suficiente (Diniz, 2008), a adopção de estratégias pedagógicas contextualizadas e adequadas aos objectivos e desafios reais da sala de aula bem como a existência de condições e espaços adequados à prática musical instrumental.

Assim, este artigo procura fornecer elementos de reflexão sobre a aplicação das tecnologias no ensino e aprendizagem da música no contexto do ensino básico, os seus âmbitos e funções, bem como fornecer elementos pedagógicos e metodológicos sobre projectos educativos em curso.

3. Projectos educativos em curso – alguns elementos pedagógicos e metodológicos

Este artigo procurar apresentar de modo sumário alguns dos resultados de um estudo de acompanhamento de vários projectos educativos em curso que utilizam a metodologia Kids@Piano®. O estudo foi desenvolvido ao longo dos anos lectivos 2007/2008 e 2008/2009 abrangendo alunos do ensino pré-escolar e escolar com idades compreendidas entre os 3 e os 18 anos em quatro escolas da região de Leiria – uma escola de ensino vocacional e 3 escolas do ensino genérico.

A metodologia designada de Kids@Piano® integra-se no paradigma da aprendizagem assistida pelas TIC através das quais são proporcionadas actividades estruturadas e sequenciais que possibilitam a aquisição, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de conhecimentos musicais vários. A pedagogia, as ferramentas e as planificações estão adaptadas às respectivas idades dos alunos, tempos lectivos e curricula em vigor (Milhano, 2009b).

As sessões seguem planificações estruturadas cujos formatos permitem adaptar-se naturalmente a classes de alunos multi-níveis através de acções desenvolvidas em torno dos domínios da prática musical: a audição, interpretação e a criação musicais. São realizadas igualmente actividades de exploração e partilha de um vasto repertório musical em constante actualização e crescimento.

Uma das características de Kid@Piano é o facto de a sua metodologia ter sido concebida para a realização de actividades de ensino e aprendizagem da música (instrumento e notação musical) num contexto de aula em grupo mantendo o carácter individualizado da sua prática aprendizagem (Milhano, 2009b).

Para a sua operacionalização são utilizados diversos recursos materiais entre os quais computadores e instrumentos musicais de características técnicas adequadas e adaptadas às necessidades e requisitos da escuta e da prática musical, todos eles conectados a sistemas e interfaces tecnológicas, projecções multimédia, bem como a outras ferramentas e *devices* electrónicos. É igualmente utilizado um conjunto especializado de softwares educativos desenvolvidos de modo a poderem adequar-se dinamicamente às idades cronológicas e musicais dos alunos.

Relativamente ao processo de ensino observado, verificou-se que a metodologia implica um recurso preferencial a estratégias centradas nos alunos e não apenas dirigidas ao grupo turma ou a uma formação genérica mais comumente conduzida para a média das suas capacidades nestas circunstâncias. Foi possível observar uma prática pedagógica construída de acordo com as especificidades, idades

cronológicas e musicais de cada um procurando respeitar os requisitos de formação individual. Neste sentido, as características do sistema e a metodologia utilizada associada ao carácter individualizado da prática musical proporcionada por um professor em contexto de grupo, verificaram ser capazes de assegurar em simultâneo a um maior número de alunos o desenvolvimento de competências musicais específicas e individualizadas, nomeadamente no âmbito da interpretação instrumental.

Ao longo do desenvolvimento do estudo foi possível aferir o impacto da utilização da tecnologia enquanto factor de motivação externo, contextual e social para a aprendizagem. Foi possível observar que experiências musicais do dia-a-dia, vividas em ambientes domésticos, eram naturalmente integrados e mobilizados durante as aulas potenciando a existência de pontos de ligação e conexão entre o público e o privado, entre o lar e a escola (Milhano, 2009b). Estas relações entre contextos informais e formais de aprendizagem musical são uma das questões mais actuais e pertinentes no ensino da música (Boal Palheiros, 2003). Como refere Ferreira (2007), através da tecnologia é possível criar oportunidades de aprendizagem relevantes para alunos de diferentes backgrounds.

Ao longo do período de observação, aspectos referentes à identificação, aprendizagem e transferência de saberes tecnológicos comuns aos vários contextos de participação musical dos alunos das várias idades demonstraram contribuir, em parte, para o desenvolvimento de um maior grau de identificação dos alunos com a aprendizagem da música e para uma maior 'consonância cultural' entre as formas de participação musical dentro e fora da escola. Foi também possível observar que a utilização da tecnologia *per se* constituía um importante factor de ligação e de motivação, quer para o ingresso e reingresso dos alunos, quer para o seu sucesso e auto-percepção das suas capacidades. O carácter naturalmente 'atractivo' de Kids@Piano aos 'olhos' das crianças e dos jovens era proporcionado designadamente pela percepção inovadora da sua componente tecnológica.

4. Das estratégias dos professores

A introdução das tecnologias de forma sustentada e coerente no ensino da música implica necessariamente repensar e alterar os habituais contornos, contextos e formas de organização da actividade conjunta de professores e alunos. As estratégias de ensino e aprendizagem da música, assentes numa utilização das tecnologias de informação e comunicação, transportaram para o contexto educativo uma necessária flexibilização de atitudes, de concepções e de práticas pedagógicas, na medida em que impeliram muitas vezes à reflexão e à reformulação dos sentidos e dos modos usuais de integração da interacção pedagógica na sala de aula. Implicaram predisposição para a experimentação, para a reflexão sobre a acção, para a avaliação e para a investigação.

Por outro lado, as actividades de música ao constituírem uma prática pedagógica exigente na medida em que requerem dos seus profissionais um elevado grau de concentração, atenção e capacidade de avaliação das situações de ensino e aprendizagem, implicam do professor a procura e o domínio de estratégias que possam colaborar na motivação e manutenção de um clima de interesse, de aprendizagem e de envolvimento de todos. Implicam a procura de respostas – sempre transitórias – a problemas e desafios específicos de um ensino da música centrado na prática musical.

Para os professores Kids@Piano, a inserção deste novo elemento com capacidade de mediação da sua acção pedagógica resultou na constituição de um triângulo interactivo, elemento este que necessariamente alterou e afectou as tradicionais conexões entre professor, aluno e conteúdo (Milhano, 2009). Assim, transportados para o campo educativo e para o dia a dia da prática docente do professor de música, estas alterações conduziram à necessidade de adequação de metodologias de ensino e aprendizagem da música mais enraizadas nas suas práticas. A utilização desta metodologia implicou necessariamente o domínio de novos tipos de saberes pedagógicos e de conteúdo bem como competências tecnológicas novas que nem sempre estavam inicialmente suficientemente desenvolvidas mas sempre acauteladas com a indispensável formação prévia para a docência nesta metodologia.

A metodologia de ensino e aprendizagem da música acima apresentada de modo sumário, faz uso da tecnologia não apenas como um recurso e instrumento de representação e comunicação sobre os conteúdos ou tarefas de ensino e aprendizagem, apelando também ao atributo mediador e motivador entre os alunos e o conteúdo (Coll *et al.*, 2008). Esta característica constituiu-se um importante apoio da acção pedagógica do professor particularmente indispensável em contextos de aula em grupo.

5. Conclusões

A aplicação as tecnologias no ensino da música numa perspectiva de *tuition* assistida que emerge da metodologia Kids@Piano revelou constituir-se um importante apoio do professor no desenvolvimento de actividades de ensino e aprendizagem através da prática musical individualizada particularmente em

contextos de grupos multi-nível. Para os actuais e futuros professores, salientou-se a importância de conhecerem estratégias e caminhos diversificados de actuação pedagógica que os ajudem a mobilizar e aplicar os conhecimentos científicos, culturais, artísticos, pedagógicos e também as suas competências tecnológicas na concretização das suas actividades de ensino da música.

Por outro lado, destacou-se a utilização deste paradigma enquanto estímulo e factor de motivação externo para o envolvimento e desenvolvimento das capacidades musicais dos alunos. Foram consideradas as alterações contextuais e sociais actuais e a sua importância na redefinição de estratégias pedagógicas que possam contribuir para que os alunos se interessem por estudar o desafio da produção musical e se interessem por experiências de aprendizagem musical. Os usos da tecnologia analisados revelaram-se um importante factor de motivação externa, contextual e social para a aprendizagem da música na medida em que algumas experiências de aprendizagem se tornam para os alunos mais exequíveis e com maior significado (Mishra *et al*, 2003). Poderíamos acrescentar ainda que esses conjuntos de saberes são incontornáveis numa sociedade de inovação no contexto do desenvolvimento e da aplicação de competências tecnológicas e criativas mais alargadas.

Referências Bibliográficas

- Boal Palheiros, G. (2003). Educação Musical em diferentes contextos. *Revista de Educação Musical*, 117.
- Burns, A. M. (2005). Could the Children in the Younger Grades Benefit from Technology in the Music Classroom?. *TI:ME*.
- Coll, C. & Mauri, T. & Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las tic en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1. Em: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>
- Davidson, J.W., Sloboda, J.A. & Howe, M.J.A. (1996). The role of Parents and Teachers in the Success and Failure of Instrumental Learners. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 40-44.
- Diniz, A.W. (2008). Um modelo possível e simples de coexistência dos ensinamentos especializado e genérico da música. *Revista de Educação Musical*, 131, 16-17.
- Ferreira, M, S, G. (2007). Crossing Borders: issues in music technology education. *Journal of Music Technology and Education*, 1, 1.
- Milhano, S. (2009a). A Prática Musical: educação, cultura e inovação. *Revista Animação e Educação*, 3.
- Milhano, S. (2009b). Música, Educação e Tecnologia. *Sinfonia Virtual, Revista De Música Y Arte*, 4.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2003). *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK): Confronting the Wicked Problems of Teaching with Technology*. Michigan: State University United States.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108, 6, 1017-1054.
- Swanwick, K. (2001), Musical Technology and the Interpretation of Heritage, *International Journal of Music Education*, Original Series, 37, 32-43.

Tutoria intercultural num clube de português

Sandra Valente

(Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa)

Resumo

Há nas escolas portuguesas cada vez mais alunos recém-chegados de outros países que enfrentam grandes dificuldades na sua integração, ora por não conhecerem a língua de escolarização, ora porque provêm de culturas muito distintas e diferentes da portuguesa. Quanto aos professores encaram esta tendência com alguma expectativa, aguardando novos recursos para lidar com esta nova situação. Nós acreditamos que estamos na era da interculturalidade em que todas as culturas deve conviver no mesmo espaço e onde os conflitos sejam dissipados. É nesta linha que surge o Clube de Português, numa escola do ensino básico da cidade de Lisboa, um dispositivo educativo que tem como principal objectivo ajudar os alunos imigrantes na sua integração numa realidade escolar e a consequente aquisição da língua segunda através da cooperação entre alunos portugueses e estrangeiros. As actividades deste Clube são baseadas, na sua grande maioria, em trabalho de grupo utilizando uma metodologia de Investigação - Acção, a autora desta inovação foi incorporando novas práticas e reflectindo sobre as mesmas, à medida que o Clube se foi desenvolvendo. Salienta-se que os alunos envolvidos aumentaram os seus resultados em língua portuguesa e que a integração nas turmas às quais pertenciam foi positiva.

Palavras-chave: Tutoria intercultural; aquisição da língua; investigação-acção.

I. Introdução

O tema da interculturalidade tem vindo a ser cada vez mais investigado em variados países devido à evolução e diversificação cultural que os sistemas educativos têm vindo a sofrer.

A grande mutação de pessoas e bens pelo mundo, especialmente para e dentro da Europa, tem vindo a ressentir-se na integração dos alunos recém – chegados às escolas de acolhimento.

Portugal que, pela sua História foi um país de emigração, facto esse que está bem enraizado na sociedade portuguesa (Matos citado por Lopes, José C. 2005), agora tem participado activamente nestas novas mudanças, pois recentemente têm surgido comunidades de imigrantes bastante significativas e, cada vez mais, temos alunos estrangeiros a frequentar o nosso sistema de ensino. É neste contexto que neste estudo se pretenderá estudar a integração desses alunos numa escola do ensino básico (2º e 3º ciclos) da cidade de Lisboa, nomeadamente uma estrutura de apoio criada para o efeito.

Com a grande afluência de alunos estrangeiros, as escolas estão a enfrentar novos desafios que muitas vezes não conseguem resolver. A integração social desses alunos não tem sido fácil, devido à escassez de conhecimentos da Língua Portuguesa por parte destes, o que, aliando-se a outros factores de ordem cultural, social, económica e também pedagógica, resulta muitas vezes em insucesso escolar.

Os alunos que convivem com crianças estrangeiras poderão desenvolver uma nova consciência no sentido de aceitar e respeitar a cultura do outro. Abordaremos acerca desta temática a estratégia da Tutoria Intercultural. É neste fio condutor que surge este trabalho de investigação-acção através do qual se pretendem atingir os seguintes objectivos:

- Facilitar o processo de integração dos alunos imigrantes de uma escola do 2º e 3º ciclos;
- Contribuir para a integração dos alunos estrangeiros recém-chegados numa instituição escolar através de uma estrutura de apoio;
- Favorecer o desenvolvimento de competências sociais nos alunos portugueses e imigrantes;
- Acompanhar o processo de criação e de desenvolvimento de um dispositivo de apoio à integração de alunos estrangeiros recém-chegados;
- Perceber como se reflecte na integração social e académica dos alunos estrangeiros recém-chegados o apoio dado pelos colegas portugueses e da mesma nacionalidade já integrados;
- Conhecer os processos/ formas de ajuda entre pares para integração de alunos estrangeiros recém-chegados;
- Experimentar e dar a conhecer algumas estratégias de aquisição da Língua Portuguesa que simul-

taneamente valorizem o diálogo intercultural.

Sob o ponto de vista de investigação, o nosso projecto foi orientado por um conjunto de questões, a saber:

- Como é que a existência de uma estrutura de apoio (clube) se reflecte na integração de alunos estrangeiros na escola? Qual o papel dos pares nessa integração?
- Como é que os alunos que frequentam esse clube melhoram a aquisição da Língua Portuguesa?
- Como é que a tutoria intercultural ajuda na integração de todos os alunos?

Este estudo prendeu-se com a necessidade de compreender melhor a integração dos alunos imigrantes numa escola e de encontrar uma solução para os ajudar nessa integração. Para isso criámos e desenvolvemos o Clube de Português, baseado essencialmente numa estratégia de Tutoria Intercultural, que permitiu:

- Valorizar as diferentes culturas dos alunos do Clube junto da comunidade educativa, designadamente através da divulgação das suas línguas de origem no jornal *Páginas do Manuel*;
- Promover o contacto de alunos estrangeiros com a língua portuguesa, com o apoio dos colegas portugueses e estrangeiros já familiarizados com a língua;
- Estimular o gosto pela aprendizagem cooperativa;
- Ajudar a promover a auto-estima de alunos do clube, atribuindo-lhe novos papéis no processo educativo.

Porém, temos consciência de que não conseguimos chegar do mesmo modo a todos os alunos que frequentaram o Clube. A grande parte dos alunos viveu a experiência com grande intensidade e entusiasmo, nunca faltaram às sessões e estimularam os amigos mais próximos a fazer parte do Clube. Outros, embora muito poucos, não conseguiram integrar-se verdadeiramente no espírito do Clube e continuaram a debater-se com problemas de integração e de aprendizagem na sua turma.

Com este estudo compreendemos que essa integração deficitária é na maior parte das vezes devida à falta de conhecimento da língua do país de acolhimento.

Pensamos que projectos como este ajudam na integração dos alunos, porque trabalham competências linguísticas e sociais.

Pensamos ainda que este projecto poderia ser desenvolvido noutras escolas, porque cada vez mais notamos a frequência de alunos imigrantes nas escolas públicas e porque também é um dispositivo que se enquadra em qualquer ambiente educativo. No entanto é fundamental que todos os funcionários da escola trabalhem em conjunto.

Para que o sucesso fosse mais evidente era necessário continuá-lo, pois pensamos que um ano lectivo serve apenas para o arranque. Um projecto com estes moldes poderá contemplar mais alunos e continuar a ajudar ainda mais aqueles que estão desde o início.

Como anteriormente referido, o Clube ajudou no desenvolvimento social dos alunos, ou seja, anteriormente os alunos que mal falavam mais tarde falavam imenso e não só no Clube mas com os outros colegas. Mas para que este facto acontecesse, os colegas do Clube foram fundamentais, porque todos tinham o mesmo objectivo o de desenvolver a língua portuguesa. Este dispositivo ajudou, também, a melhorar o aproveitamento dos alunos em Língua Portuguesa e a modificar a opinião dos alunos em relação à disciplina, visto que no segundo trimestre cerca de 59 % dos elementos do grupo obtiveram aproveitamento positivo nesta disciplina.

O facto de haver um permanente confronto dos pontos de vista faz com que os alunos se tornem mais críticos e percebam melhor o funcionamento de uma língua. Um dos factores é o facto de os alunos aprenderem com os seus colegas através de tutorias. Parece-nos que este é o caminho seguro para o sucesso e para a motivação, pois os alunos não se inibem em expor as suas dificuldades junto dos colegas, assim como os que têm o papel de tutores sentem-se com uma grande responsabilidade. Com isto podemos afirmar que as tutorias são vantajosas para ambos. Também formar grupos de diferentes culturas não é o suficiente, o que é importante é criar neles interdependência e incentivá-los à cooperação. Assim, a distância social reduz-se porque há um objectivo a concretizar.

Segundo Baudrit (2002) a cooperação apresenta vantagens como favorecer a aproximação entre elementos do grupo trazendo benefícios para resolução de problemas cooperativamente. Em consonância, Diaz-Aguado (2000) defende que a melhor maneira de favorecer a eficácia da aprendizagem cooperativa é incluí-la de forma permanente como uma actividade académica regular, sem excluir outra actividade de aprendizagem através da qual se complementam.

A tutoria intercultural exclui a dimensão competitiva, porque o objectivo é a entajuda entre o tutor e o tutorado. Este modelo favorece a abertura cultural e a aproximação sócio-afectiva. Contudo,

se o tutor não estiver suficientemente aberto e sensível às dificuldades do tutorado e se este também não compreender e não estiver atento ao que lhe é explicado, a relação e o objectivo inicial não se concretizará.

Baudrit (2002) chama também a atenção para que não é fácil a integração de um aluno estrangeiro em turmas que já estão formadas há algum tempo devido ao grau de confiança que já existe entre todos. Por este facto, pensamos que se um aluno ao chegar a uma escola for inserido num grupo mais pequeno e no qual encontra algumas semelhanças ou se identifique vai facilitar a sua integração, pois aos poucos vai aprendendo a conviver numa nova língua mas com apoio de colegas.

Existem outras limitações do modelo ou cuidados a ter: idade dos sujeitos, quanto mais velhos forem mais preconceitos poderão ter em relação a sujeitos de outras culturas; competição entre pares; indiferença na aprendizagem, ou seja, os dois elementos têm de se empenhar no processo ensino-aprendizagem para que assim aconteça um caso de sucesso. Portanto, quanto mais cedo a tutoria intercultural entrar nas nossas vidas e especialmente nas vidas das crianças, menores serão os preconceitos existentes.

Não podemos esquecer o papel do professor, pois é este que deverá estar sempre atento a todas as situações presentes nas aulas, cabe-lhe também gerir de forma positiva e profissional as relações na sala de aula e motivar os alunos para o tema da Interculturalidade através de actividades que visem dar a conhecer a cultura do aluno imigrante inserido na turma. Os nossos professores têm a noção que uma escola inclusiva culturalmente é muito enriquecedora para todos, visto que só assim é possível abrir portas para uma convivência saudável em detrimento da “discriminação por ignorância”¹. Valorizar a cultura de cada um “é um aspecto interessante, pois permite a todos o contacto com diferentes formas de estar, de actuar e, conseqüentemente, a humanização das diferenças”².

Tanto os professores como os alunos estão de acordo no que diz respeito ao desenvolvimento das relações; os professores referiram que o Clube ajudou a criar laços de amizade, reforçou a auto-estima, a confiança e promoveu a tolerância. Quanto à importância do Clube na vida escolar dos alunos, salientamos que a integração ficou favorecida porque as actividades motivavam os alunos a atenuar as suas dificuldades, os alunos foram ganhando confiança uns com os outros e o aluno estrangeiro passou a ser visto como uma riqueza para o grupo. Este dispositivo apresentou uma grande vantagem: a proximidade, ou seja, ali o aluno é importante como ser individual e único num universo plural e singular onde tudo o que elabora é de extrema importância para um grupo. Grupo esse que é de dimensões reduzidas para que todos tenham o seu momento de ouvir e ser ouvidos e onde o professor tem tempo para cada um e está mais atento a qualquer foco de dificuldade.

No domínio da língua portuguesa um dispositivo como o Clube desenvolve e reforça a aprendizagem da língua portuguesa não só em alunos imigrantes, mas também em alunos lusos, já que a relação tutorial favorece a aprendizagem dos pares envolvidos. Se por um lado o aluno imigrante aprende uma nova língua, por outro o aluno tutor ao explicar os conteúdos ou a actividade ao tutorado está a desenvolver o seu poder de síntese e de selecção do que realmente é importante reter. Assim, estamos perante a um processo enriquecedor para ambas as partes em que os dois saem a ganhar. Seguindo esta linha, uma das professoras referiu que o papel do clube no domínio da língua portuguesa dos alunos portugueses era muito importante porque “quando se partilha, se explica, se reflecte sobre como se fala, se formula um pensamento, se escreve desenvolve-se o nosso próprio conhecimento/competência sobre o assunto.”³

Julgamos muito interessante o que uma das professoras afirmou acerca dos alunos estrangeiros no Clube: “Não se trata de um estrangeiro envergonhado numa turma de portugueses que se riem do seu sotaque mas de um aluno que se apercebe que outros com diferentes línguas maternas estão a aprender uma segunda língua”⁴.

Reflectindo sobre o que se passa nos dias de hoje nas nossas escolas pensamos que todas elas deveriam promover nas suas escolas a interculturalidade, porque cada vez mais existe uma grande comunidade de estrangeiros a frequentar as mesmas. Para tal, era necessário que as escolas encontrassem um modo de integrar os seus mais recentes alunos. Julgamos que poderia ser um dispositivo do género do que fomos descrevendo ao longo deste trabalho. Contudo, pensamos que poderia ter um carácter obrigatório, fazendo parte do horário e que envolvesse toda a comunidade escolar, tornando-o mais dinâmico.

Todos os intervenientes directa ou indirectamente envolvidos neste processo estavam de acordo

¹ Citação retirada do inquérito passado aos directores de turma dos elementos do clube.

² Citação retirada do inquérito passado aos directores de turma dos elementos do clube.

³ Citação retirada do inquérito passado aos directores de turma dos elementos do clube.

sobre a utilidade de projectos como este. Foram unânimes quanto à importância que o Clube teve na melhoria da aquisição da língua portuguesa e no relacionamento entre todos.

Era nossa intenção com a realização deste projecto que os alunos envolvidos fossem a âncora para novos projectos e para novos desafios. Desejariamos também que estes alunos utilizassem, na sua vida activa, o que foram aprendendo com os colegas, visto que a sociedade está cada vez mais exigente e que pede que os cidadãos do mundo sejam activos, dinâmicos, cooperativos e autónomos, sendo a língua identitária e uma porta aberta para o conhecimento mútuo entre as pessoas.

Este estudo decorreu numa escola de Ensino Básico, 2º e 3º ciclos, implantada no bairro de Campo de Ourique da cidade de Lisboa. A população desta escola tem raízes no antigo Casal Ventoso e outros bairros problemáticos que mesmo depois do realojamento mantém características culturais muito próprias. Segundo o documento de candidatura ao Projecto TEIP no ano lectivo 2006-2007, esta população caracteriza-se maioritariamente, por um insuficiente apoio familiar, sobretudo em termos culturais, por diminutas expectativas face à escola enquanto elemento estruturante e fundamental na construção de um futuro melhor em termos sócio-culturais e profissionais.

Em muitos casos este insuficiente apoio familiar é agravado por circunstâncias penalizantes, histórias de vida difíceis, situações de maus-tratos e abandono.

Escolheu-se esta escola porque o meio, em que está inserida, apresenta alguma heterogeneidade sócio-cultural, com predomínio de alunos provenientes de famílias com baixo nível sócio-económico. Além desta característica, outras lhe estão associadas, são elas: abandono escolar, insucesso (taxa de insucesso ronda os 20%)⁵ e segundo a nossa experiência a desmotivação por parte dos alunos e desmotivação dos professores aquando da chegada de mais um aluno imigrante também é uma característica deste meio.

2. Organização do clube

Até se concretizar, este projecto teve muitas etapas, muitos avanços e alguns recuos. Foi no ano lectivo de 2005/2006 quando exercemos o cargo de docente de Língua Portuguesa a turmas de 5º e 6º anos. Depois de ouvir as necessidades e receios dos professores, especialmente de Língua Portuguesa, surgiu a ideia de elaborar um projecto desta natureza. Nesse mesmo ano, deparámo-nos com a fraca integração dos alunos estrangeiros, problemas no seu relacionamento com os colegas e indícios de baixa auto-estima. Nas três turmas onde leccionávamos apesar de existirem alguns alunos de origem africana, apenas havia dois alunos estrangeiros, um dos quais recém-chegado que apresentava grandes problemas de integração. Este foi mais um facto que nos levou a reflectir sobre a problemática da integração dos alunos de outras origens. Apesar de existir um apoio de língua portuguesa aos alunos com maior dificuldade, este não era suficiente e não direccionado para os alunos estrangeiros. As aulas de português língua não materna eram inexistentes.

Tivemos a necessidade de elaborar este estudo com o intuito de ser um útil utensílio para todos os professores que se encontram também nestas condições, ou seja, ao longo do ano lectivo deparam-se com alunos estrangeiros recém-chegados. Outra razão foi, com a criação do Clube, incentivar toda a comunidade educativa a conhecer e a respeitar melhor as diferenças étnicas e culturais de cada minoria.

No término do ano lectivo, o clube já contava com a participação de alunos portugueses, moldavos, ucranianos, brasileiros, são-tomenses, cabo-verdianos e moçambicanos.

Quadro 9 – Os alunos do clube

Ano de escolaridade	Idade	País de origem
5º	10	São Tomé
5º	10	São Tomé
5º	10	Brasil
6º	12	Moldávia
6º	11	Portuguesa*
6º	13	Brasil

⁴ Citação retirada do inquérito passado aos directores de turma dos elementos do clube.

⁵ Dados retirados do documento de candidatura ao Projecto TEIP no ano lectivo 2006-2007.

6º	12	São Tomé
6º	10	Moçambique
6º	11	Portugal
6º	11	Portugal
6º	9	Brasil
6º	13	São Tomé
7º	12	Portugal
7º	12	Portugal
7º	12	Brasil
7º	14	Ucrânia
7º	12	Portugal
Total	17	

*A Aluna nasceu em Portugal , mas foi para Itália com apenas 3 anos de idade.

No total passaram pelo clube de 17 alunos, sendo 14 raparigas e 3 rapazes. Deste grupo destacam-se os alunos de origem africana. Sendo a média de idade aproximadamente igual a 11 anos.

No fim de toda esta experiência, podemos afirmar que os alunos imigrantes continuam a apresentar algumas lacunas na integração na vida escolar e nomeadamente nas suas turmas e que são os alunos lusos, na generalidade, que demonstram maior sucesso na socialização com os seus pares.

Pensamos e reafirmamos que o Clube ajudou os alunos, na sua maioria, a desmistificar a aprendizagem da Língua Portuguesa, pois eles tinham a ideia que a Língua Portuguesa era muito difícil. Eles aprenderam, divertindo-se e principalmente com a ajuda dos colegas. E segundo eles o aproveitamento nesta disciplina foi melhorando, havendo no grupo poucos casos de insucesso.

Referências Bibliográficas

- Baudrit ,A. (2002), *Le Tutorat – richesses d’une méthode pédagogique*. Bruxelles : Édition De Boeck Université.
- Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, José C. (2005) *Integração escolar do imigrantes de Leste*. Dissertação de Mestrado. Lisboa Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Texto Policopiado).