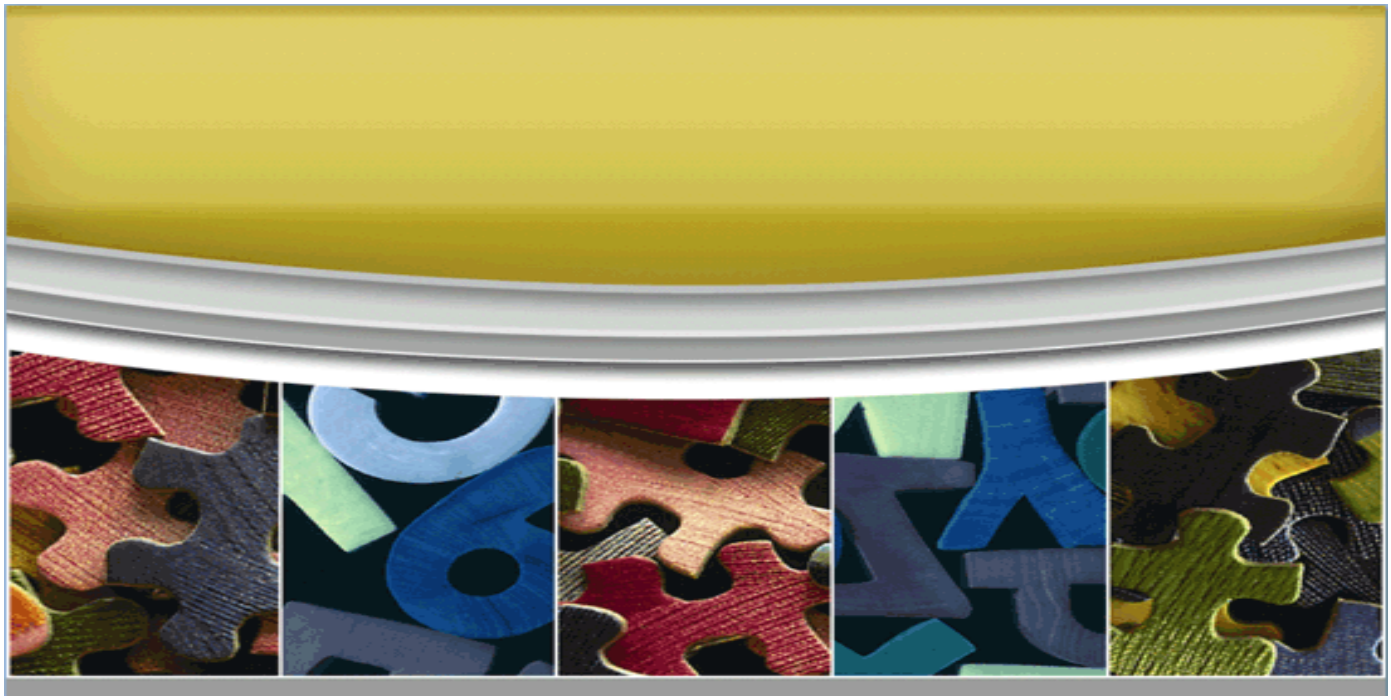


ATAS do V Encontro do CIED - Escola e Comunidade

Organizado por:
Carolina Gonçalves e Catarina Tomás

Publicado em junho de 2012 por

CIED - Centro de Interdisciplinar de Estudos Educacionais

Esta publicação contém as comunicações apresentadas no **V Encontro do CIED – Escola e Comunidade**, nos dias 18 e 19 de novembro de 2011, na Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, organizado pelo CIED, com o apoio da Escola Superior de Educação de Lisboa.

http://www.eselx.ipl.pt/cied/eventos/index_v_encontro_pt.html

ISBN: 978-989-95733-3-8

Educação dos 0 aos 12 anos

Introdução

Os artigos reunidos nestas atas pretendem divulgar as comunicações realizadas pelos participantes no V Encontro do CIED – Escola e Comunidade, que decorreu na Escola Superior de Educação de Lisboa, nos dias 18 e 19 de novembro de 2012. O Encontro foi dinamizado pelo CIED – Centro de Interdisciplinar de Estudos Educacionais e pela Escola Superior de Educação de Lisboa, que reúne a investigação realizada na instituição no âmbito da Educação, Formação de Professores e outros agentes educativos.

Os objetivos iniciais foram: (i) Promover apresentação de trabalhos científicos no âmbito educativo, estimulando o debate sobre as questões atuais que afectam os múltiplos contextos de educação; (ii) Estimular a formação de parcerias científicas entre Investigadores e Educadores; (iii) Promover o debate sobre práticas suportadas em evidências empíricas, foram plenamente atingidos com a colaboração ativa de todos os participantes.

A crescente centralidade que a relação Escola e Comunidade assume no panorama nacional e internacional constituiu o mote temático para a quinta edição do Encontro. A partir de uma análise reflexiva e prospetiva, pretendeu-se aprofundar o debate em torno de questões fundamentais da educação e reforçar a discussão sobre as relações Escola – Famílias - Comunidade, na problemática da formação inicial e da formação contínua de profissionais. Aqui entendidas no sentido amplo, como forma de intervenção social e comunitária, em múltiplos contextos, com diversas expressões e atores.

A discussão sobre esta problemática tem sido acesa ao longo das décadas e converge em conclusões consensuais, sugerindo que a articulação entre escola e família é determinante na qualidade e sucesso das aprendizagens. Nesse sentido, várias têm sido as medidas adotadas nos diversos contextos e comprometendo os diferentes públicos envolvidos no desenvolvimento do percurso escolar de quem habita a Escola. Na tentativa de cobrir todos os contextos e atores implicados nesta temática, este volume está organizado de acordo com quatro eixos temáticos, também abordados no Encontro: 1. Intervenção em Contextos de Risco; 2. Inovação e colaboração em Contextos Sociais e Educativos; 3. Educação dos 0 aos 12 anos e 4. Educação para a Cidadania.

O primeiro eixo – Intervenção em Contextos de Risco - pretende dar conta dos processos de territorialização das políticas educativas quer a nível nacional, quer a nível internacional, bem como os programas e estudos realizados sobre os mesmos, destacando-se, neste âmbito, o programa TEIP, alvo de inúmeros estudos e desencadeador de uma vasta reflexão da qual se dá voz a alguns tópicos. Uma breve referência à conferência inaugural proferida pelo Professor Olivier Meunier que dá conta dos dispositivos de acompanhamento nas escolas denominadas ZEP.

O segundo eixo – Inovação e Colaboração em Contextos Sociais e Educativos – dá conta de parcerias a nível local envolvendo escolas e outros serviços sociais, bem como de projetos de

animação sociocultural de origem associativa ou municipal. Podemos citar, a título de exemplo, os trabalhos realizados em Portugal, Brasil e França e nas alianças estabelecidas entre estes países em redes de trabalho. A conferência de encerramento feita pela Professora Teresa Sarmento ilustra com alguns exemplos práticas de cooperação escola-família-comunidade.

Por sua vez, o terceiro eixo – Educação dos 0 aos 12 anos – ocupa-se dos processos de integração e aprendizagem das crianças, valorizando-se também o seu papel ativo e participativo no seus percursos socioeducativos e de escolarização.

Por fim, o quarto eixo – Educação para a Cidadania – as diferentes práticas no desenvolvimento de cidadãos participativos quer na comunidade escolar, quer na sociedade, em geral.

A integração de alguns simpósios neste volume justifica-se pela sua relevância na abordagem ao tema do Encontro.

Todos os artigos publicados foram sujeitos a *blind referee*.

Introdução

Os artigos reunidos nestas atas pretendem divulgar as comunicações realizadas pelos participantes no V Encontro do CIED – Escola e Comunidade, que decorreu na Escola Superior de Educação de Lisboa, nos dias 18 e 19 de novembro de 2012. O Encontro foi dinamizado pelo CIED – Centro de Interdisciplinar de Estudos Educacionais e pela Escola Superior de Educação de Lisboa, que reúne a investigação realizada na instituição no âmbito da Educação, Formação de Professores e outros agentes educativos.

Os objetivos iniciais foram: (i) Promover apresentação de trabalhos científicos no âmbito educativo, estimulando o debate sobre as questões atuais que afectam os múltiplos contextos de educação; (ii) Estimular a formação de parcerias científicas entre Investigadores e Educadores; (iii) Promover o debate sobre práticas suportadas em evidências empíricas, foram plenamente atingidos com a colaboração ativa de todos os participantes.

A crescente centralidade que a relação Escola e Comunidade assume no panorama nacional e internacional constituiu o mote temático para a quinta edição do Encontro. A partir de uma análise reflexiva e prospetiva, pretendeu-se aprofundar o debate em torno de questões fundamentais da educação e reforçar a discussão sobre as relações Escola – Famílias - Comunidade, na problemática da formação inicial e da formação contínua de profissionais. Aqui entendidas no sentido amplo, como forma de intervenção social e comunitária, em múltiplos contextos, com diversas expressões e atores.

A discussão sobre esta problemática tem sido acesa ao longo das décadas e converge em conclusões consensuais, sugerindo que a articulação entre escola e família é determinante na qualidade e sucesso das aprendizagens. Nesse sentido, várias têm sido as medidas adotadas nos diversos contextos e comprometendo os diferentes públicos envolvidos no desenvolvimento do percurso escolar de quem habita a Escola. Na tentativa de cobrir todos os contextos e atores implicados nesta temática, este volume está organizado de acordo com quatro eixos temáticos, também abordados no Encontro: 1. Intervenção em Contextos de Risco; 2. Inovação e colaboração em Contextos Sociais e Educativos; 3. Educação dos 0 aos 12 anos e 4. Educação para a Cidadania.

O primeiro eixo – Intervenção em Contextos de Risco - pretende dar conta dos processos de territorialização das políticas educativas quer a nível nacional, quer a nível internacional, bem como os programas e estudos realizados sobre os mesmos, destacando-se, neste âmbito, o programa TEIP, alvo de inúmeros estudos e desencadeador de uma vasta reflexão da qual se dá voz a alguns tópicos. Uma breve referência à conferência inaugural proferida pelo Professor Olivier Meunier que dá conta dos dispositivos de acompanhamento nas escolas denominadas ZEP.

O segundo eixo – Inovação e Colaboração em Contextos Sociais e Educativos – dá conta de parcerias a nível local envolvendo escolas e outros serviços sociais, bem como de projetos de

animação sociocultural de origem associativa ou municipal. Podemos citar, a título de exemplo, os trabalhos realizados em Portugal, Brasil e França e nas alianças estabelecidas entre estes países em redes de trabalho. A conferência de encerramento feita pela Professora Teresa Sarmento ilustra com alguns exemplos práticas de cooperação escola-família-comunidade.

Por sua vez, o terceiro eixo – Educação dos 0 aos 12 anos – ocupa-se dos processos de integração e aprendizagem das crianças, valorizando-se também o seu papel ativo e participativo no seus percursos socioeducativos e de escolarização.

Por fim, o quarto eixo – Educação para a Cidadania – as diferentes práticas no desenvolvimento de cidadãos participativos quer na comunidade escolar, quer na sociedade, em geral.

A integração de alguns simpósios neste volume justifica-se pela sua relevância na abordagem ao tema do Encontro.

Todos os artigos publicados foram sujeitos a *blind referee*.

Les effets de l'accompagnement scolaire/educatif sur les eleves culturellement eloignes de la forme scolaire

Olivier Meunier

Université d'Artois

Laboratório RECIFES - Pesquisas em Educação Competências Interacções Formações Ética Conhecimentos

Résumé : Si l'accompagnement éducatif s'intéresse principalement aux élèves qui sont socialement éloignés de la forme scolaire, l'accompagnement à la scolarité vise ceux qui en sont culturellement éloignés, ce qui implique, au-delà du soutien scolaire, des activités socioculturelles et donc une prise en compte manifeste de l'éducation interculturelle dans et en dehors de l'école. Cette orientation interculturelle de l'accompagnement à la scolarité semble limitée dans la mesure où elle est peu présente dans les curricula et la formation des enseignants : nous pouvons nous interroger sur cette délégation à des acteurs d'accompagnement et à son absence dans les pratiques enseignantes. La formation des acteurs de l'accompagnement à la scolarité sur les problématiques interculturelles et migratoires semble également à repenser, la proximité « culturelle » ou « générationnelle » étant souvent une gageure. Par ailleurs, les élèves les plus en difficulté préfèrent rester en dehors du dispositif. Penser en termes d'interculturel impliquerait de comprendre les mécanismes de construction identitaire de chacun (élèves et enseignants), d'analyser la construction des représentations, de penser et savoir gérer l'altérité. Cela consisterait à construire des savoirs et une culture commune qui ne se limite pas à ceux légitimés traditionnellement par la forme scolaire, à fonder une relation pédagogique et éducative sur les acquis scolaires et non scolaires (et non sur les manques ou les déficits), à reconnaître et à valoriser les connaissances et les compétences (qu'elles relèvent de traditions écrite ou orale) et à restaurer l'estime de soi et la confiance avant et devant tout apprentissage.

INTRODUCTION

Les dispositifs d'accompagnement scolaire s'inscrivent dans une certaine continuité avec l'éducation populaire initiée dès le début du XIX° siècle et développée jusqu'aux années 1960, tout en se différenciant sensiblement du fait de configurations sociohistoriques et éducatives différentes. La démocratisation du secondaire à partir des années 1970 favorisant une transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires, différents dispositifs visant à les réduire vont se mettre en place : nous examinerons plus particulièrement ceux qui relèvent de l'accompagnement à la scolarité puis de l'accompagnement éducatif organisé à partir de 2007. Enfin, à partir des enquêtes que nous avons effectuées dans l'académie de Lyon en 2009-2010, nous dévoilerons quelques effets de ces dispositifs sur les élèves.

DE L'EDUCATION POPULAIRE A L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE

L'éducation populaire s'épanouie dans un contexte qui oppose « républicains » et « cléricaux » du milieu du XIX° siècle à celui du XX° siècle. Elle relève tout d'abord de l'initiative des citoyens des « sociétés » créées par des partisans de la laïcité, du clergé (catholiques) ou d'un parti politique (socialiste à l'époque). Ce n'est que par la suite que les pouvoirs publics vont soutenir, encourager et financer cette éducation dont la variété des contextes locaux rend compte de sa diversité.

En France, ce sont principalement les populations ouvrières urbaines qui sont visées : il s'agit, entre autres, de promouvoir la classe ouvrière et sa culture (Labourie, 1981). Une partie de l'éducation populaire est organisée dans les bourses du travail en marge de l'école, cette dernière étant pendant longtemps soupçonnée de s'appuyer uniquement sur une culture bourgeoise. Freinet et d'autres pédagogues vont d'ailleurs chercher à faire entrer dans

ISBN: 978-989-95733-3-8

l'école la « culture ouvrière » contre la « culture bourgeoise ». Jusqu'aux années 1960, la forme scolaire (Vincent, 2004) n'est pas hégémonique devant la multiplicité et la diversité des modes de socialisation et d'apprentissage (atelier, famille, …). La certification scolaire n'est donc pas indispensable pour trouver un travail et s'insérer professionnellement et socialement. Dans un contexte de croyance au « progrès », l'éducation populaire vise à promouvoir ceux qui en bénéficient, certains socialement ou professionnellement, d'autres sur le plan du civisme et des responsabilités associatives ou politiques (Poujol, 1996).

Dans les cours pour « adultes », ce sont les « instruits » scolarisés au-delà du primaire (instituteurs, ingénieurs, …) qui vont participer à cette éducation du peuple, cherchant à s'élever socialement en termes de dignité et de statut. L'encadrement est donc effectué bénévolement par des personnes déjà en activité professionnelle. Les jeunes du petit peuple sont éduqués par une partie de la petite bourgeoisie. Néanmoins, un décalage entre public visé et public réel peut être constaté, cette éducation ayant plus spécifiquement profité aux fractions supérieures de la classe ouvrière (Poujol, 1996).

Ce décalage socioculturel est moins visible dans les mouvements de jeunesse et de patronage qui s'adressent à des publics plus jeunes en leur offrant, après la période scolaire, des « œuvres complémentaires ». Au-delà de la consolidation des savoirs dispensés à l'école, il est également question de moralisation et de contrôle d'une jeunesse suspectée de s'abandonner à l'influence délétère de certains milieux populaires relevant de la marginalité ou de la délinquance (Léon, 1983 ; Poujol, 1981).

Au sein de la forme scolaire, l'extériorisation des devoirs ne se pose pas avant le milieu du XXème siècle puisqu'ils y ont longtemps été intégrés. En effet, jusqu'au début du XXème siècle, dans les collèges (puis les lycées), chaque temps d'enseignement est suivi d'un temps d'étude. Ce sont les élèves les plus âgés et les maîtres répétiteurs qui sont chargés d'aider les élèves à faire leurs devoirs et à apprendre leurs leçons. Suite à la réforme de 1902, la scolarité est réorganisée avec une réduction des temps d'étude. Ces derniers vont être progressivement supprimés durant la deuxième guerre mondiale – du fait d'un manque d'effectif pour l'encadrement –, les établissements n'assurant généralement plus que les enseignements. C'est seulement à partir de cette période que les élèves vont commencer à faire des devoirs à la maison et que les familles vont en assurer l'encadrement (Savoie 2003). Cependant, ces établissements concernant le plus souvent les élèves issus des classes sociales les moins défavorisées dont la culture est relativement proche de celle de la forme scolaire, les apprentissages scolaires allant généralement de soi, le travail scolaire en dehors de la classe n'est pas vraiment producteur d'inégalités scolaires. C'est avec la démocratisation de l'enseignement secondaire et notamment avec la création du collège unique dans les années 1970 que les différences sociales vont produire des différences scolaires et où le travail scolaire à faire en dehors de l'école va contribuer à renforcer les inégalités entre les dépositaires de la culture scolaire, alors bourgeoise dans le secondaire, et les nouveaux arrivants, principalement issus des milieux populaires.

La massification du collège puis du lycée dans les années 1970 et 1980, dans le contexte de crise économique suivant la période des « trente glorieuses », va donner un poids très important aux enjeux scolaires. L'entrée sur le marché du travail dépend alors en grande partie du diplôme obtenu, l'école devenant le mode de socialisation, d'apprentissage et de certification hégémonique. Ces nouvelles modalités d'insertion socioprofessionnelles vont contribuer à limiter les aspirations socioéducatives des enfants des classes populaires, leurs parents ne pouvant déployer autant que ceux d'autres milieux sociaux des stratégies performantes (économiquement, culturellement, symboliquement) pour leur réussite scolaire. La création du collège unique dans

les années 1970, basée sur une mythologie égalitaire d'un même traitement pour tous, limite d'autant plus la mise en place de modalités ou de structures pour l'éducation des élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement.

L'accompagnement scolaire va naître de ce contexte de crise en devenant une « affaire publique » : il s'agit alors de « lutter contre l'échec scolaire » en mobilisant à la fois des acteurs à l'intérieur et à la périphérie de l'école. L'accompagnement scolaire concerne les élèves les plus démunis devant les attentes de l'institution afin de les maintenir le plus longtemps dans le système scolaire. Alors que les plus favorisés savent qu'ils doivent mieux réussir que les autres pour atteindre les filières sélectives qui feront la différence, ceux qui sont concernés par les dispositifs d'accompagnement cherchent avant tout à ne pas échouer et à passer en classe supérieure, ce qui n'est pas forcément un gage de réussite, les destins scolaires se jouant assez souvent dès l'école élémentaire (Meunier, 2008).

Il s'opère donc un changement de référentiel entre la mobilité ascendante de l'éducation populaire renforcée par le militantisme jusqu'aux années 1960 et l'incertitude qui caractérise les dispositifs d'accompagnement par la suite.

L'éducation populaire et l'accompagnement scolaire jouent une fonction d'espace intermédiaire, c'est-à-dire un lieu où le jeune peut se construire dans des activités encadrées par des adultes non assorties de sanctions. Cependant, dans l'éducation populaire, il s'agit d'un espace entre la famille et la vie socioprofessionnelle, constitué par les mouvements, les patronages, les associations de quartier, les relations et d'une certaine manière l'école, puisqu'elle ne détermine pas encore les destins sociaux.

Avec l'accompagnement scolaire, l'espace intermédiaire se situe entre la famille et l'école (où l'élève n'est plus protégé et où l'erreur est prohibée). En son sein, l'élève peut se tromper, dire qu'il ne sait pas, avoir des relations sociales avec des adultes qui ne vont pas le juger (Glasman, 2001).

Les dispositifs d'accompagnement scolaire occupent cependant des espaces intermédiaires tronqués, dans la mesure où ils contribuent à répondre aux attentes et aux préoccupations avant tout scolaires. Avec l'instauration de l'accompagnement éducatif en 2007-2008 dans les établissements de l'éducation prioritaire du primaire au secondaire et par l'emploi d'enseignants volontaires rémunérés pour effectuer principalement une «aide aux devoirs», il semblerait que la forme scolaire ait quasiment réussi à envahir cet espace qui n'est alors plus tout à fait « intermédiaire ». Avec l'allongement de la scolarité, le temps passé en dehors de l'école tend à devenir un temps pour l'école : devoirs, accompagnement scolaire, apprentissages culturels favorisant une meilleure scolarisation.

Néanmoins, si les activités proposées dans les dispositifs de l'accompagnement tendent à s'écarter de plus en plus de l'éducation populaire, cette dernière va influencer les pédagogies scolaires (Augustin & Ion, 1993), notamment avec la thématique des besoins spécifiques des jeunes qui structure les activités des colonies de vacances (Houssaye, 1989), ce qui donne l'idée de mettre l'enfant au centre du système éducatif (Rayou, 2000). Les « éclaireurs » puis les CEMEA vont expérimenter les méthodes actives (enquête, rédaction d'un journal, …) et des formes d'organisation (groupes d'intérêts, groupes éclatés, …) qui seront reprises dans les classes.

Avec la massification et le développement des moyens de communication (médias, Internet, …), la question n'est plus de faire accéder les enfants de milieux populaires à l'instruction, mais de leur permettre d'en bénéficier à l'école de manière égalitaire avec les autres.

Cela implique de les doter à la fois des prérequis cognitifs et comportementaux à la scolarité (qu'ils ne peuvent pas toujours acquérir dans leurs milieux familial et social) et des compétences requises pour assumer leur métier d'élève (savoir apprendre leurs leçons, préparer leurs devoirs ou leurs contrôles, …).

ISBN: 978-989-95733-3-8

Alors que l'éducation populaire permettait d'apprendre des choses nouvelles en termes de savoirs scolaires et aussi professionnels, l'accompagnement scolaire va se limiter à suivre le travail scolaire ou à le préparer : socialisation (apprentissage de la vie en groupe) à travers des activités sportives, musicales, ludiques ou davantage en relation avec les contenus scolaires qui sont réutilisés autrement (rédaction d'un journal, montage d'une pièce de théâtre, …).

La réussite scolaire demeure l'objectif. Souvent, l'aide aux devoirs prédomine, conformément d'ailleurs aux souhaits des élèves et de leurs parents, alors que les aspects culturels et socialisateurs, nécessaires aux apprentissages mais moins visibles en termes de résultats, tendent à être occultés.

L'accompagnement scolaire va ainsi s'éloigner sensiblement des orientations de l'éducation populaire pour devenir progressivement tributaire – peut-être pour être reconnu par les acteurs du système éducatif et accepté par les parents – des modes d'organisation et des pratiques relevant de la forme scolaire.

ENJEUX DES DISPOSITIFS DE L'ACCOMPAGNEMENT

Les aides aux devoirs scolaires en dehors de la classe sont variées et peuvent être apportées le plus souvent, d'un côté par les proches (parents, frères et sœurs, …), de l'autre par des cours de soutien gratuits ou payants. Les parents demeurent largement présents durant toute la scolarité de leurs enfants, notamment la mère, mais c'est également le cas de la fratrie ou d'amis pour deux élèves sur cinq. 7 % des collégiens et 20 % des lycéens généraux et technologiques travaillent entièrement seuls. Plus les parents sont diplômés, plus ils suivent leurs enfants, mais au fur et à mesure de la scolarité ce sont les frères et sœurs (12 % au primaire et 20 % au collège et au lycée) et leurs camarades qui les remplacent (31 % au primaire, 43 % au collège et au lycée professionnel et 47 % en lycée général et technologique). Les cours de soutien gratuits seraient jugés aussi efficaces que les cours payants par les parents : quatre fois sur cinq, ils affirment qu'ils ont amélioré le niveau scolaire de leurs enfants (MEN, 2004).

Les différents dispositifs de soutien scolaire privés et publics se présentent comme des ressources susceptibles de répondre aux « difficultés » scolaires, mais d'une manière « moins scolaire » et souvent plus « personnalisée ». Cependant, ces dispositifs sont profondément inégaux, du fait d'une accessibilité différente selon le milieu socioéconomique des familles et d'une offre diversifiée : aide aux devoirs, orientation sélective dans les meilleures filières, maintien de la distance sociale entre les « héritiers » et les enfants du « commun ».

Est-ce que le travail hors la classe pour la classe est efficace ? Il est difficile de savoir si les élèves réussissent mieux grâce à ce travail ou s'ils l'effectuent du fait qu'ils sont déjà de bons élèves (Cooper et *al.*, 2006). Est-il équitable ? Il semblerait que les élèves de milieu défavorisé ne puissent pas bénéficier des mêmes ressources à domicile que les autres alors que les résultats sont plus égaux quand ce travail est réalisé en cours (Meirieu, 2004).

L'accompagnement éducatif serait donc une nouvelle mesure visant à rendre plus efficace et plus équitable le travail hors la classe pour la classe et contribuer ainsi à l'égalité des chances entre les élèves. Cependant, s'il peut prétendre limiter les écarts d'accès économiques et sociaux au soutien scolaire privé payant en fournissant également une aide aux devoirs, certaines orientations de ce dernier visent à accroître les différenciations dans le cadre de la compétition scolaire conformément à la demande des classes moyennes. Les publics élèves ne sont donc pas tout à fait les mêmes.

Les activités principales de l'accompagnement scolaire concernent l'aide aux devoirs et un panel d'activités culturelles (découverte, expression, …) afin d'enrichir intellectuellement les élèves qui seraient en carence de pré-

requis pour les apprentissages scolaires. Deux tiers des dispositifs consacrent plus de 70 % du temps des séances aux devoirs et la totalité d'entre eux plus de 60 % (Piquée, 2001 et 2003).

Les statistiques (DGESCO, 2009) concernant l'accompagnement éducatif sont similaires : dans les collèges (presque tous ceux classés en RAR et en RSS sont concernés), l'aide aux devoirs représente 65,1 % des activités, les activités culturelles et artistiques 20,7 %, la pratique sportive 10,4 % et celle d'une langue étrangère 3,8 %. Dans les écoles élémentaires de l'éducation prioritaire, l'aide au travail scolaire concerne 62 % des activités, les activités culturelles et artistiques 26,1 % et la pratique sportive 11,9 %. Ce sont principalement les enseignants (60 % dans les collèges et 73,1 % dans le primaire) qui prennent en charge l'accompagnement éducatif. Les assistants d'éducation sont également concernés, mais davantage dans les collèges (21 %) que dans les écoles primaires où les intervenants extérieurs et d'associations agréées sont plus nombreux (20,6 %). Le taux d'encadrement moyen est d'un intervenant pour 6 élèves (primaire et collège confondus).

Les élèves qui fréquentent ces dispositifs sont à la fois des bons élèves qui veulent disposer d'un cadre favorable au travail scolaire (place et calme pour travailler, possibilité de bénéficier de conseils et d'explications), des élèves moyens qui ont besoin d'être motivés et d'un accompagnement rapproché, des élèves en difficulté qui nécessitent davantage d'un soutien que d'un accompagnement. Ce sont principalement les publics des établissements de l'éducation prioritaire qui sont concernés, mais pas seulement. Par ailleurs, la fréquentation de l'accompagnement scolaire étant libre, tous les élèves ne sont pas assidus dans l'année et/ou sur plusieurs années.

Les parents qui envoient leurs enfants à l'accompagnement scolaire sont souvent éloignés de la culture de l'école, ne se sentent pas capables de leur apporter une aide similaire et/ou cherchent à éviter les conflits familiaux relatifs aux devoirs (Thin, 1998). La plupart d'entre eux considèrent que les activités culturelles non scolaires sont ludiques et facultatives et peuvent être réalisées seulement après que leurs enfants aient effectué leurs devoirs. Ils n'arrivent pas toujours à saisir que ce détour permet d'intégrer des dispositions ou d'acquérir des outils facilitant les apprentissages scolaires.

L'objectif principal de l'accompagnement scolaire serait de donner avant tout aux jeunes la capacité d'exercer leur métier d'élève (qu'ils puissent répondre aux attentes scolaires) et non pas à progresser scolairement. Les élèves en difficulté scolaire sont nombreux dans ces dispositifs alors qu'ils ne sont pas officiellement concernés par ces derniers, leur prise en charge relevant avant tout de l'institution scolaire.

La question des résultats mériterait d'être traitée en prenant en considération à la fois l'hétérogénéité des publics effectivement accueillis et les différents types de dispositifs, ce qui éviterait d'affirmer que globalement la « fréquentation de l'accompagnement scolaire ne se traduit pas par des progrès notables », à l'exception d'une minorité d'élèves.

Si l'attribution de moyens supplémentaires, souvent associée à une transformation du cadre pédagogique, favorise une diversification des dispositifs d'aide aux élèves, l'objectif d'améliorer la scolarité de ces derniers, notamment en termes d'acquisition de connaissances et de compétences, ne semble pas atteint (Mingat, 1983; Meuret, 1994; Duru-Bellat, 2002).

Généralement, plus un établissement est important et plus il accueille de CSP défavorisées, plus ses résultats seront faibles, d'autant plus que le recours aux classes de niveaux est pratiqué et que l'instabilité temporelle (mutations fréquentes, absentéisme, …) de l'équipe éducative est importante. A l'inverse, plus le public-élève est hétérogène, plus le projet d'établissement est centré sur les apprentissages, plus l'équipe éducative est investie durablement, plus il sera performant (Duru-Bellat & Mingat, 1997). Ce seraient principalement les attitudes et les

ISBN: 978-989-95733-3-8

comportements des élèves qui peuvent s'améliorer par la fréquentation des dispositifs de l'éducation prioritaire (Moisan & Simon, 1997).

Au-delà de la difficulté scolaire, certains dispositifs peuvent avoir des effets positifs sur les apprentissages, mais seulement pour certains élèves, tandis qu'ils présentent des effets négatifs pour d'autres. Par exemple, si une aide dispensée de manière intensive sur plusieurs années peut amener à des résultats globalement positifs pour les élèves les plus faibles, ce n'est pas le cas pour les élèves moyens en difficulté passagère qui progressent alors moins rapidement que dans un fonctionnement classique. Ainsi, au primaire, ce sont avant tout les élèves des cours moyens et ceux qui sont les plus faibles scolairement qui en bénéficient, contrairement aux autres (Piquée & Suchaut, 2004).

D'autres facteurs peuvent contribuer à rendre ces dispositifs moins performants ou contre-productifs: le manque d'assiduité des élèves ou de concertation entre les différents acteurs de l'accompagnement, les difficultés d'adaptation des pratiques enseignantes à des contextes pédagogiques différenciés ou davantage centrés sur l'élève, une orientation versée dans la psychologie clinique au détriment des objectifs d'apprentissage scolaire, etc.

Les enquêtes montrent que les élèves qui fréquentent les cours de soutien redoublent plus que les autres : mais est-ce dû à une différence des publics ou au dispositif lui-même ? Elles indiquent que le soutien scolaire est plus efficace pour les filles et plus généralement pour les élèves qui en ont le moins besoin. Cependant, les élèves reçus ont des caractéristiques différentes qu'ils ne mobilisent pas de la même manière. Ces enquêtes ne débouchent pas sur des résultats significatifs du fait d'une variation trop importante des variables concernant les acteurs, les établissements et leur environnement ou les élèves. L'impression des évaluateurs qui en résulte est que la fréquentation des dispositifs d'accompagnement scolaire ne conduit pas à de meilleurs résultats scolaires. Les élèves en accompagnement scolaire ne progressent pas différemment des autres présentant des caractéristiques sociodémographiques et scolaires comparables, mais les effets des dispositifs varient selon les caractéristiques du public accueilli et leurs modes de fonctionnement. L'accompagnement scolaire peut aider certains élèves dans leur scolarité, mais il semble encore difficile de savoir comment (Piquée, 2001).

Les résultats des enquêtes montrent néanmoins que la fréquentation des dispositifs d'accompagnement scolaire a bien un effet en termes d'amélioration du comportement de l'élève (attitude à l'égard du travail scolaire et accomplissement du métier d'élève). Cependant, cette amélioration peut se limiter au contexte de l'accompagnement scolaire sans être transférée à l'école.

Assez souvent, les représentations sur les effets des dispositifs sont erronées (Piquée & Suchaut, 2002) : les parents et les enseignants dans le primaire considèrent que les effets de l'accompagnement scolaire sont positifs, alors que la progression des élèves qui en bénéficient est similaire à celle des autres (groupe témoin). De même, alors que les élèves les plus faibles progressent significativement, les enseignants pensent que c'est plutôt le cas de ceux qui sont les moins en difficulté. Les animateurs sont généralement plus optimistes que les enseignants, mais parce qu'ils sont davantage sensibles que les seconds au rapport à l'apprentissage et à l'école et qu'ils peuvent difficilement donner une image négative de leur action (Glasman, 2004, p. 123).

Si au niveau de la socialisation, les effets de l'accompagnement sont positifs en matière de comportement et de bénéfices psychologiques, le sens attribué à ces derniers diffère selon les deux catégories de personnels. Chez les animateurs, le comportement relève davantage de la reprise de confiance en soi ou de l'amélioration de l'expression, alors qu'il s'agit plutôt d'un changement d'attitude à l'égard de l'école et du travail scolaire pour les enseignants et d'un retour à l'ordre pour les chefs d'établissement.

Il semblerait par ailleurs que l'amélioration des comportements dans l'accompagnement à la scolarité ne soit pas toujours transférée dans le contexte scolaire. Les enseignants présentent parfois des réticences à admettre que l'amélioration du travail scolaire soit due aux actions de professionnels en dehors de l'école et préfèrent limiter leurs appréciations à la reconnaissance que les enfants fassent mieux leur métier d'élève. Rappelons toutefois qu'une grande partie des élèves qui suivent l'accompagnement ne sont pas concernés par des problèmes de comportement (Glasman & Luneau, 1998).

Le plus souvent, l'accompagnement scolaire consiste à amener les enfants à apprendre le métier d'élève avec une attention personnalisée relevant principalement du domaine socio-affectif dans le cadre d'un dialogue, où l'élève, en tant qu'individu, est écouté et respecté. Il peut cependant conduire les élèves dans un rapport faux au travail scolaire en pensant être dans la bonne voie. Si l'entraide scolaire leur permet de produire un travail, les élèves ne se mettent pas pour autant en activité intellectuelle, ce qui limite leur progression. Pour entrer dans les apprentissages, ceux qui ne disposent pas des habitus socioculturels implicites à la forme scolaire doivent apprendre le travail intellectuel requis par l'école.

Savoir faire son métier d'élève en pensant qu'il suffit de répondre aux demandes explicites de l'école pour réussir n'est pas suffisant dans un contexte où la compétition s'intensifie notamment en termes d'accès aux meilleures filières. Les familles populaires vont davantage valoriser le développement de qualités instrumentales en rapport avec l'effort et la discipline que les qualités expressives et réflexives attendues par l'institution scolaire (Montandon & Perrenoud, 1994). Des dissonances entre logiques familiales et scolaires peuvent entrainer des malentendus sociocognitifs (Bautier & Rochex, 2007 ; Goigoux & Nonnon, 2007).

Cependant, alors que les inégalités sociales de compétences s'accentuent fortement durant le temps extrascolaire (Jarousse et *al.*, 1999), certains dispositifs, comme l'école ouverte ou les stages de remise à niveau, contribuent à réduire les inégalités sociales de réussite. L'implication des parents dans les dispositifs semble également apporter des effets bénéfiques (do Céu Cunha, 1998 ; Durning, 2006), mais d'autres facteurs plus scolaires (implication de l'élève, attentes positives de l'équipe éducative, …) liés aux pratiques pédagogiques sont également susceptibles de renforcer l'efficacité de ces dispositifs.

Par ailleurs, les apprentissages scolaires ont principalement lieu en classe : l'importance de l'engagement de l'élève dans les activités scolaires durant cet espace-temps s'avère essentielle. Les dispositifs en rapport direct avec le travail scolaire seraient-ils alors les plus efficaces (Glassman & Besson, 2004) ?

Enfin, n'oublions pas que les difficultés d'apprentissage se mettent en place précocement dans les trajectoires scolaires des élèves (Caille & Rosenwald, 2006), que le capital social familial demeure la variable la plus pesante sur les carrières scolaires des élèves (Favre & *al.*, 2004), et que la progression dans les apprentissages dépend également des ressources cognitives de chaque élève (Barrouillet & *al.*, 2007).

EFFETS DE L'ACCOMPAGNEMENT SUR LES ELEVES

Nous présentons ici les premiers résultats de notre recherche qui a été initiée[1] dans l'académie de Lyon en 2009-2010. Nous avons à la fois conduit des enquêtes dans les dispositifs de l'accompagnement éducatif et dans ceux de l'accompagnement à la scolarité (école ouverte, centres sociaux). Nous allons plus particulièrement nous

[1] Cette recherche a concerné 7 collèges de l'éducation prioritaire, 4 écoles primaires et 4 centres sociaux situés dans les mêmes zones. De nouvelles enquêtes sont effectuées depuis mai 2010 en région parisienne.

ISBN: 978-989-95733-3-8

intéresser ici aux effets des deux principales activités[2] de l'accompagnement (l'aide aux devoirs et les activités culturelles/artistiques) sur les élèves[3].

Nous considérons que l'accompagnement revient avant tout à soutenir l'élève dans sa compréhension du sens de ce qui lui est demandé à l'école, c'est-à-dire lui permettre d'accéder aux enjeux implicites des tâches qui lui sont réclamées. Il s'agit donc de l'aider à acquérir des connaissances et des compétences, mais aussi des dispositions (confiance en soi, estime de soi, désir d'apprendre et de comprendre, …) favorisant son l'intégration (sociale, scolaire, professionnelle). Nous supposons que la compréhension du travail intellectuel et des modalités concrètes de l'appropriation des savoirs au sein de la forme scolaire sont susceptibles de favoriser une réduction des inégalités scolaires (Lahire, 1993).

Nous avons constaté des résultats contrastés selon les établissements et les élèves d'un même établissement. En effet, d'une part, certains dispositifs profitent plus à certains élèves qu'à d'autres car ils ne présentent pas les mêmes caractéristiques et ne les mobilisent pas de la même manière, ce qui peut expliquer, dans une certaine mesure, la variabilité de leurs effets d'une année à l'autre. Il est difficile de savoir si les améliorations des résultats scolaires sont dues aux dispositifs d'accompagnement ou à d'autres facteurs (maturité, relations extrascolaires, cours particuliers, implication des parents, …), ce qui limite les résultats des comparaisons « toutes choses égales par ailleurs ». D'autre part, cette focalisation sur les effets de l'aide aux devoirs en termes de résultats scolaires ne prend pas en compte les autres activités plus culturelles de l'accompagnement qui peuvent provoquer des changements importants chez les élèves. Il semble également difficile d'indiquer quels sont les éléments des dispositifs qui favorisent la réussite scolaire. Cependant, ils ne seraient pas négatifs, mais peu apparents et surtout très variables selon les dispositifs.

DE MEILLEURES RELATIONS ENTRE ELEVES ET ENSEIGNANTS

La plupart des enseignants et des élèves reconnaissent que l'école ouverte et l'accompagnement éducatif permettent de limiter les tensions entre élèves et professeurs dans la classe. Il y aurait donc des effets en termes de comportement et plus largement de socialisation.

Selon les enseignants, une grande partie des élèves présenteraient des problèmes de communication (« ils parlent fort », « ils sont violents verbalement et parfois physiquement »), d'attention (« ils ont du mal à se mettre au travail », « ils n'arrivent pas à se concentrer durant une séance »), d'assiduité (« ils arrivent souvent en retard », « ils ne sont pas présents tous les jours »), d'intérêt pour l'école (« certains élèves viennent seulement parce que l'école est obligatoire », « ils ne comprennent pas que l'école est un ascenseur social », « leur vie en dehors de l'école est plus importante pour eux » et les apprentissages d'une manière générale (« certains élèves ne veulent pas apprendre », « ça ne rentre pas ou quand ça rentre ça sort immédiatement »).

Les enseignants peuvent alors prendre le temps de recomposer avec eux, travailler de manière plus affective en personnalisant leurs rapports, les amener à intérioriser progressivement leur métier d'élève, sans être dans une relation disciplinaire classe/enseignant où la sanction prédomine assez souvent en cas de comportement atypique. Ils ont alors la possibilité de mieux comprendre les erreurs et/ou les difficultés des élèves et à s'y intéresser davantage.

[2] Nos observations sur les pratiques sportives et linguistiques étant pour le moment trop limitées.
[3] A partir de 370 entretiens que nous avons réalisés (292 collégiens et 78 élèves du primaire) et de 52 observations de séances d'accompagnement.

Une grande majorité des élèves considèrent de manière positive le personnel éducatif qui vient leur consacrer du temps pour les aider après les cours ou durant leurs vacances. La base du volontariat chez les élèves comme chez les enseignants semble renforcer cette complicité qui atténue quelque peu le rapport hiérarchique de la classe. Elle peut amener ces élèves à de meilleures dispositions à l'égard du travail scolaire, à avoir envie de se mettre au travail, à écrire sans avoir peur de se tromper ou de craindre les jugements de valeur de l'enseignant ou des autres élèves.

Cependant, certains élèves, généralement les plus âgés, préfèrent bénéficier d'un accompagnement à l'extérieur de l'école, souvent au centre social ou ils se sentent « plus libres », « sans avoir la pression du prof », « où on m'écoute », « où je respire mieux », où le suivi est considéré comme plus personnalisé et pas uniquement scolaire.

TRAVAILLER SUR L'IMPLICITE ?

Les enseignants qui participent aux différents dispositifs d'accompagnement sont souvent étonnés de constater que la plupart des élèves essaient de faire leurs devoirs, passent généralement beaucoup plus de temps que prévu, mais ne comprennent pas toujours la consigne ou mettent en place des procédures de raisonnement erronées. C'est l'occasion de revenir sur de la méthodologie rarement explicitée en classe : savoir lire un énoncé, comprendre ce qui est demandé, se poser les « bonnes » questions, trier l'information, être capable « d'apprendre une leçon en cherchant à comprendre et non en récitant par cœur juste pour le moment du contrôle », etc.

Cet accompagnement sur ce qui relève de l'implicite semble favoriser les apprentissages de certains élèves : « je ne savais qu'on pouvait apprendre comme ça, en se posant des questions : c'est plus intéressant d'apprendre sans le faire par cœur, j'arrive à me rappeler la leçon sans problème, même une semaine après, c'est resté dans ma tête » ; « au début, je me disais que réécrire l'énoncé ne servait à rien, maintenant ça me permet de savoir ce qu'on me demande et de répondre de manière plus juste » ; « avant, je lisais trop rapidement l'énoncé et je n'en retenais qu'une partie et donc souvent je me trompais dans la réponse » ; « Il y a toujours des mots que je ne comprends pas dans la consigne, mais quand on me dit ce que ça veut dire avec des mots à moi, j'arrive souvent à répondre juste ».

Cependant, les enseignants ne sont pas toujours préparés à ce rapport personnalisé où il s'agit d'expliciter, de décoder et de révéler le travail cognitif que la forme scolaire attend de l'élève. Parfois, comme une partie des animateurs, ils sont amenés à donner les réponses et à faire le travail intellectuel à la place des élèves, souvent sans s'en rendre compte.

PRODUIRE LE BON RESULTAT OU LE BON RAISONNEMENT ?

Si les élèves font leurs devoirs à l'école et peuvent les faire « valider » par les enseignants en fréquentant les dispositifs d'école ouverte et d'accompagnement éducatif/à la scolarité, ils n'en ressortent pas forcément en maîtrisant les procédures intellectuelles permettant de les réussir seuls ou de les reproduire *a posteriori*. Ces élèves profitent de la présence des accompagnateurs pour tenter de leur extirper les réponses sans entrer pour autant dans une activité intellectuelle leur permettant de comprendre et surtout d'apprendre à comprendre. Sur la forme, ils vont se mettre en règle avec les exigences scolaires puisqu'ils auront effectivement fait leurs devoirs, mais sur le fond une grande partie d'entre eux ne vont pas chercher à travailler ce qu'ils n'ont pas compris (Rochex, 1997).

ISBN: 978-989-95733-3-8

Pour certains élèves moyens à moyens inférieurs, ces dispositifs apparaissent plutôt efficaces, mais pour les élèves présentant des difficultés scolaires plus importantes, ils peuvent les amener à penser – tout comme les enseignants qui participent à ces dispositifs – qu'ils ont progressé, puisqu'à la fin de la séance les résultats « corrects » sont présents, alors qu'ils n'ont pas vraiment pensé les différentes procédures de raisonnement les conduisant au bon résultat. Ainsi, nous avons constaté que la plupart de ces élèves ne sont pas capables de refaire le même exercice le lendemain alors qu'ils affirmaient l'avoir compris la veille. Cela arrive souvent lorsque l'objectif est de produire le « bon résultat » et non pas le « bon raisonnement », mais également quand certains « mauvais raisonnements » conduisent à de « bons résultats », certains élèves se fabriquant des « règles de circonstances » pour arriver au résultat indiqué par l'accompagnateur ou demandé auprès d'un camarade.

Par ailleurs, certains élèves arrivent difficilement à faire le lien entre le travail en classe et celui qu'ils doivent accomplir en dehors. Parfois, déjà en classe, ils présentent des difficultés à saisir la succession des tâches autour d'un objet de savoir (Félix & Johsua, 2002). Les enseignants peuvent alors être tentés de renforcer l'apprentissage des savoirs fondamentaux les plus basiques au détriment de la compréhension, ce qui risque d'entraîner un manque d'intérêt des élèves pour la lecture, l'écriture ou le raisonnement du fait d'une stagnation en matière d'apprentissage sans mise en activité intellectuelle.

VERS UN RENFORCEMENT DE LA DEPENDANCE DE CERTAINS ELEVES ?

Les attentes que les enseignants peuvent présenter à l'égard des élèves tendent à renforcer de façon inconsciente et profonde la relation pédagogique qu'ils élaborent. Une attention encore plus importante relative aux élèves en difficultés scolaires peut renforcer le présentiel des enseignants à leurs côtés à tel point que certains élèves vont travailler principalement dans ces situations où ils ne sont pas seuls, ce qui accroit leur dépendance à l'égard des adultes au lieu de les rendre autonomes.

« Quand je viens pour l'aide aux devoirs, je préfère attendre qu'on vienne m'aider, qu'on me dise comment je dois travailler » (élève de CM2). « Avant j'essayais et parfois je me trompais, je n'étais pas sûr de moi. Depuis le début de l'année, j'ai pris l'habitude de faire ce qu'on me demande, comme ça je peux réussir et je ne fais pas trop d'erreurs » (élève de 6ème). « Je n'ai pas progressé, mes notes ont baissé. Je suis vraiment nul, on essaie de m'aider, j'arrive à faire ce qu'on me demande à l'aide aux devoirs, mais en classe je n'arrive pas à refaire seul le travail, souvent même je ne fais rien » (élève de 5ème).

Ces élèves n'osent plus se lancer seuls dans un exercice car ils craignent de se tromper. Ils ont été progressivement habitués à travailler en étant aidés, perdant progressivement le peu d'autonomie dont ils disposaient avant de fréquenter ces dispositifs. Nous en avons rencontré autant dans les centres sociaux que dans les établissements scolaires. Ces élèves adoptent une posture d'attente récurrente, même quand ils peuvent se mettre au travail de manière autonome, tandis que les accompagnateurs vont les catégoriser comme des élèves présentant des difficultés importantes alors qu'avant de rentrer dans ces dispositifs, une partie d'entre eux présentaient seulement des difficultés passagères.

La difficulté scolaire peut également être vécue comme une caractéristique identitaire chez un élève qui l'assume à tel point qu'elle peut se généraliser à l'ensemble des matières alors qu'elle ne concernait qu'une discipline au départ. Pour d'autres élèves, elle est ponctuelle, comprise comme inhérente à tout apprentissage et pouvant être

dépassée. Néanmoins, si les erreurs sont les mêmes, leurs origines sont souvent différentes et reprendre le cheminement intellectuel de l'élève vers l'erreur permet de mieux comprendre son fonctionnement cognitif.

PEUT-ON SORTIR DE L'ACCOMPAGNEMENT POUR DEVENIR AUTONOME ?

Dans l'accompagnement, l'objectif de l'accompagnateur ne serait pas de faire à la place de l'élève ou d'obtenir de l'élève des résultats justes, mais de le laisser faire des erreurs pour travailler ensuite sur ces dernières. L'accompagnateur serait alors davantage un « passeur », un « facilitateur » et un « conseiller » qu'un « juge » ou un « contrôleur » (Le Bouedec & *al.*, 2005, p. 22). Dans cette perspective, l'accompagnement vise l'apprentissage de l'autonomie, celle-ci devant permettre au futur adulte de faire des choix de manière responsable. Certains enseignants et animateurs considèrent que l'autonomie est l'objectif de tout dispositif d'accompagnement. Cette démarche privilégie l'écoute et consiste à amener l'élève à faire évoluer ses représentations afin de faciliter ses apprentissages. Elle vise à le rendre autonome dans ses apprentissages en étant progressivement capable d'analyser et donc de penser sa propre activité. Cependant, comme nous l'avons indiqué précédemment, les pratiques d'accompagnement ont plutôt tendance à habituer l'élève à disposer d'une aide et à limiter ses prises d'initiative et donc son autonomie dans les apprentissages.

METTRE EN ŒUVRE D'AUTRES PEDAGOGIES ?

Nous avons observé quelques tentatives de travailler autrement dans l'accompagnement éducatif, notamment au collège. L'idée consiste à amener un petit groupe d'élèves de niveau hétérogène à se mettre ensemble avec un enseignant pour apprendre une leçon ou effectuer un exercice, c'est-à-dire en cherchant à mettre en partage leurs savoirs afin de provoquer une activité intellectuelle. Chaque élève va chercher à aider les autres à apprendre ou à comprendre, ce qui lui permet de prendre du recul par rapport à ses propres savoirs, cette transmission pouvant enrichir ses apprentissages.

Certains enseignants, notamment au primaire, essaient de prendre en considération les différences des élèves dans les processus d'apprentissage en cherchant à travailler des activités transversales tout en se focalisant sur les besoins des élèves. D'autres vont davantage se centrer sur une matière en essayant d'amener de manière ludique un groupe d'élèves à réfléchir sur des questions ou des problèmes qu'ils ont choisi.

Ces méthodes pédagogiques actives, qui relèvent assez souvent de la pédagogie différenciée, sont cependant limitées à certaines séances de l'accompagnement et ne concernent pas la gestion traditionnelle de la classe. En effet, alors qu'on pourrait penser que ce nouveau regard sur l'élève et le métier d'élève soit susceptible d'amener les enseignants à mettre en place dans leur classe des approches pédagogiques plus adaptées à la réussite scolaire, la plupart d'entre eux ne les ont pas modifiées et n'ont pas cherché à le faire. Souvent, ils se limitent à simplifier et à clarifier les consignes, mais nullement à transformer leurs pratiques enseignantes quotidiennes dans la classe.

LES EFFETS DES ACTIVITES CULTURELLES SUR LES APPRENTISSAGES SCOLAIRES ET LA CONFIANCE EN SOI

Les élèves qui participent aux activités culturelles de l'accompagnement veulent dans un premier temps les découvrir, ressembler à des acteurs, à des comédiens, à des danseurs ou à des artistes pour être reconnus, valorisés, avoir une meilleure estime de soi, mais surtout « pouvoir réussir quelque chose », « montrer qu'on est

ISBN: 978-989-95733-3-8

capable d'arriver à faire quelque chose », « avoir le respect des profs et des copains », « montrer qu'on peut apprendre autrement qu'à l'école », « prouver à ses parents qu'on n'est pas toujours mauvais ».

Par la suite, il est davantage question d'apprendre des techniques et de développer des compétences, car il s'agit d'un travail, mais « c'est plus facile qu'à l'école car tout se fait dans le jeu », « on n'a pas l'impression de travailler alors qu'on apprend beaucoup », « c'est pas comme à l'école, on est vraiment encouragé par tout le monde pour faire mieux », « les autres comprennent quand on n'arrive pas et ils nous aident à réussir ».

Nous avons pu constater que les activités culturelles avaient des effets sur les apprentissages scolaires dans certains contextes. Par exemple, le théâtre peut aider les élèves à apprendre plus facilement leurs leçons. Une collégienne de 4ème précise qu'elle n'arrivait pas à apprendre correctement ses leçons : « quand je les apprenais le soir, je pensais les connaître, mais dès le lendemain en classe, c'était le grand vide dans ma tête ». Le comédien qui intervient dans l'activité théâtre lui a montré qu'elle pouvait apprendre à partir d'images, de lieux, d'itinéraires imaginaires dans lesquels elle pouvait mentalement se déplacer pour retrouver les différentes étapes ou parties de sa leçon. En quelques semaines, ses résultats scolaires sont devenus excellents : « le théâtre m'a permis de montrer que j'étais capable d'apprendre comme les bons élèves, je ne pensais pas qu'on pouvait apprendre autrement qu'en répétant bêtement plusieurs fois les mêmes phrases. Aucun prof ne m'avait dit comment apprendre et pourtant c'est ça qui bloquait tout en moi ».

D'autres élèves (y compris au primaire) ont pu reprendre confiance en eux en pratiquant des activités culturelles (notamment le théâtre, la danse ou le cirque). Ce sont souvent des jeunes qui ont des résultats scolaires inférieurs à la moyenne et qui n'osent pas dire qu'ils ne comprennent pas ou qu'ils n'ont pas su faire leur exercice. Parfois, ils ne veulent pas se rendre à l'aide aux devoirs (surtout l'aide aux devoirs effectué par les enseignants) car ils ont peur d'être encore sanctionnés ou « malmenés ». Certains vont même jusqu'à se conforter dans l'image du cancre, du fainéant ou du déficient – que peuvent leur attribuer leurs enseignants ou leurs camarades –, parfois en surenchérissant pour « être tranquille ». Néanmoins, ils arrivent parfois à développer des compétences, voire des talents, dans des activités culturelles ou artistiques non scolaires, car les enjeux et les motivations ne sont pas les mêmes. Ces activités, mobilisant d'autres formes d'apprentissage avec des pédagogies plus ciblées sur les besoins spécifiques de chaque enfant, peuvent apporter à certains l'assurance nécessaire pour renouer avec la réussite, ce qui peut favoriser chez eux un changement d'attitude en classe. L'un d'entre eux explique que le cirque lui a permis de reprendre confiance à lui, de n'avoir plus peur d'échouer ou d'être montré du doigt, car « tout le monde peut se tromper : quand on fait des erreurs, c'est aussi une manière d'apprendre, mais ici quand on se trompe ce n'est pas grave, alors qu'à l'école c'est vraiment la honte, on se fait remarquer et après c'est fini, on n'ose plus prendre la parole. Au cirque, on peut parler, on peut dire qu'on ne comprend pas et on prend le temps de nous dire pourquoi, surtout Y. [intervenant extérieur] parce qu'il n'est pas un prof et qu'il m'écoute avant de dire comment je dois faire » (élève de 4ème).

Certains élèves semblent porter plus d'intérêt aux activités culturelles quand elles sont menées par des intervenants extérieurs au collège ou au centre social. Le rapport à des professionnels des arts et des spectacles apparait comme une plus-value pour ces élèves dans la mesure où ils sont confrontés à d'autres processus d'apprentissage en relation avec une profession, ce qui permet de construire du sens plus facilement. « On sait pourquoi on apprend, c'est plus clair qu'à l'école » ; « j'ai appris beaucoup de choses cette année avec le théâtre, ça m'a poussé à mieux comprendre la vie, mais aussi à lire des livres et à m'intéresser aux cours de français » ; « avec

la danse, je ne suis plus timide, je peux m'exprimer autrement, ça m'aide aussi en classe car je participe alors qu'avant je ne voulais pas ».

Cependant, certains enseignants disposant d'un talent particulier peuvent tout aussi bien motiver les élèves : « avec Mme D., j'adore dessiner : je vais choisir un modèle dans un livre et elle me donne des conseils pour peindre. Maintenant, je peux reconnaître certaines peintures et dire qui les a dessinées ».

Mais parfois, quand l'objectif de l'activité devient le spectacle de fin d'année au détriment de la compréhension de la manière dont fonctionne chaque enfant pour l'amener à progresser dans les apprentissages, Le stress et le manque de motivation peuvent réapparaître chez certains élèves : « au début, c'était intéressant, mais avec leur spectacle dans un mois, ce n'est plus amusant, les profs nous demandent trop et c'est fatiguant, on n'a plus envie de venir » ; « je n'arrive plus, je suis trop stressée, ça devient comme en classe avant les contrôles ».

DES EFFETS DE L'AIDE AUX DEVOIRS SUR LES RESULTATS SCOLAIRES ?

Une large majorité des enseignants du secondaire qui participent à l'AE ainsi que les chefs d'établissement concernés considèrent qu'il y aurait des effets bénéfiques de l'aide aux devoirs sur les résultats scolaires, mais sous certaines conditions : lorsque les effectifs ne dépassent pas 6 à 8 élèves par enseignant, quand l'aide aux devoirs concerne des élèves moyens à « moyens moins » et quand les enseignants travaillent de manière collaborative.

Nous avons constaté dans un établissement que les élèves qui avaient suivi une aide aux devoirs en accompagnement éducatif étaient globalement arrivés à maintenir leur moyenne trimestrielle alors que celle des autres élèves des mêmes classes était en baisse. De même, leur moyenne avait globalement augmenté quand celle des autres élèves était stagnante.

Cependant, ces effets positifs expriment une tendance globale et donc ne concernent pas tous les élèves. Par ailleurs, ils ne se retrouvent pas dans tous les établissements : ils concernent plus particulièrement ceux où l'équipe pédagogique est soudée, désireuse de favoriser la réussite des élèves en travaillant la complémentarité des différents dispositifs et dans lesquels les enseignants se sont déjà mobilisés pour effectuer une aide aux devoirs avant même l'avènement de l'accompagnement éducatif. La présence d'une dynamique communicationnelle et réflexive (qui peut impliquer fiches de suivi, bilans des actions, concertations, …) entre les intervenants de l'accompagnement et l'ensemble de l'équipe éducative semble également renforcer l'efficience du dispositif.

Les effets de l'aide aux devoirs sur les résultats scolaires peuvent donc être positifs dans certaines situations, mais leur reproductibilité, y compris dans le même établissement les années suivantes, n'est pas *a priori* acquise, dans la mesure où elle dépend avant tout des contextes locaux, de la motivation des différents acteurs concernés, à commencer par celle des élèves.

De plus, une partie non négligeable des élèves fréquentent concomitamment ou successivement plusieurs dispositifs d'aide aux devoirs dans les centres sociaux, les associations, à l'école ouverte et au collège. Ils peuvent également disposer d'une aide régulière dans leur famille, auprès de leurs parents/fratrie et de professionnels du soutien scolaire offrant des prestations lucratives.

Les effets bénéfiques constatés ne résultent pas forcément d'un seul de ces dispositifs mais plutôt de leur action commune. C'est l'une des raisons pour laquelle nous comptons privilégier les élèves et leur contexte environnemental (familial, social, culturel, …) dans nos prochaines enquêtes afin d'appréhender plus précisément les effets de ces dispositions au-delà des dispositifs eux-mêmes.

ISBN: 978-989-95733-3-8

CONCLUSION

En se focalisant principalement sur le travail scolaire, les dispositifs d'accompagnement tendent à appauvrir l'éducation en la limitant aux apprentissages et à la forme scolaire, alors que d'autres compétences sont mobilisées dans la vie, y compris professionnelle. L'école n'est plus un temps de loisir ou un espace intermédiaire entre la famille et la vie, tandis qu'elle contribue à structurer le temps libre des enfants et des adolescents par un travail en dehors de l'école et des activités culturelles considérées comme ayant une utilité scolaire. La focalisation de l'école comme processus menant à la certification et par là à l'insertion sociale peut l'amener abusivement à être considérée comme l'unique moyen légitime de mener une action éducative. Alors que l'école prétend être un lieu de construction et de développement de la réflexion, où l'intérêt pour le savoir et la curiosité intellectuelle prédomine, ses épreuves (notamment quand elles se veulent impartiales) valorisent des savoir-faire opératoires et un conformisme de la pensée appauvrissant les études.

Les structures d'accompagnement en dehors de l'école – dans une certaine mesure héritières de l'éducation populaire – peuvent cependant jouer un rôle d'espace intermédiaire entre la famille et l'école où les jeunes sont momentanément à distance des enseignants et de leurs parents, à l'abri de la sanction scolaire et de l'impatience parentale, ce qui leur permet de se tester sans contraintes afin de saisir progressivement les enjeux scolaires. Alors que l'accompagnement éducatif s'intéresse surtout aux enfants démunis devant les attentes de l'institution scolaire en les aidant à apprendre leur métier d'élève, l'accompagnement à la scolarité semble s'intéresser davantage à ceux qui en sont culturellement et socialement éloignés, ce qui implique des activités éducatives moins scolaires où les différences socioculturelles sont davantage prises en considération dans les processus d'apprentissage et plus globalement de socialisation.

Il semblerait que l'accompagnement éducatif et notamment l'aide aux devoirs soit considéré comme un ajustement à destination des élèves jugés faibles afin qu'ils disposent de davantage de temps et d'explications sur les fondamentaux du programme. Ainsi, les pratiques pédagogiques traditionnelles en classe (prédominance du cognitif, rythme identique, découpage disciplinaire, …) peuvent être maintenues sans être remises en cause par le truchement des dispositifs d'accompagnement sensés aider les élèves en difficulté à rattraper leur retard par rapport aux autres afin de pouvoir « profiter » pleinement de l'enseignement classique qui représente la norme.

Il s'avère en effet que les déphasages culturels entre les attentes scolaires et les habitus familiaux se cristallisent dans la quotidienneté des apprentissages sans qu'il n'y ait de remise en cause des pratiques scolaires, notamment en classe. Les devoirs, qui incarnent le lien entre réussite scolaire et travail personnel en dehors de la classe, tendent à renvoyer à l'élève sa propre responsabilité dans sa réussite ou son échec scolaire. Si les dispositifs d'accompagnement de l'aide aux devoirs ne lui permettent pas de réussir, notamment depuis l'avènement de l'accompagnement éducatif où des enseignants sont mobilisés à cette fin, ils risquent de renforcer considérablement l'intériorisation de sa responsabilité dans son échec scolaire.

L'expérimentation de pédagogies, assez souples pour répondre à la diversité des élèves et à la personnalisation de leurs parcours, semble difficile à mettre en place. Une partie importante des enseignants ont tendance à se restreindre à ce qu'ils savent faire, ce qui n'est pas toujours suffisant pour stimuler et améliorer les capacités d'apprentissage des élèves. D'autres enseignants essaient d'expérimenter des manières d'apprendre et des méthodes pédagogiques différentes de celles qu'ils mettent en place en classe, ce qui permet, parfois mais pas systématiquement, de lever les blocages cognitifs des élèves.

Hormis ces problèmes cognitifs qui demeurent essentiels, d'autres blocages existent chez une partie des élèves, comme l'absence de leur désir d'apprendre, le manque de confiance et d'estime en soi, une distance culturelle trop importante vis-à-vis de l'école. Il semblerait que les activités culturelles, quand elles sont coordonnées par des acteurs qui les maîtrisent suffisamment et qui prennent en considération la singularité de chaque enfant pour l'amener à progresser dans des apprentissages, peuvent conduire les élèves à reprendre confiance en eux, à s'ouvrir aux autres, à changer d'attitude vis-à-vis de l'école, et parfois même à renouer avec les apprentissages scolaire.

Enfin, plus de la moitié des accompagnateurs, qu'ils soient enseignants, assistants d'éducation, animateurs ou éducateurs nous ont fait part de leurs besoins de disposer de formations spécifiques à l'encadrement et à la gestion de petits groupes d'élèves présentant des difficultés scolaires liées à des problèmes d'apprentissage et/ou d'éloignement culturel vis-à-vis de l'école. Par ailleurs, une partie des élèves les plus distants culturellement de la forme scolaire continuent à rester en dehors des dispositifs d'accompagnement et parfois en dehors de l'école, ce qui impliquerait des actions plus ciblées et peut-être différenciées (Meunier, 2008b).

BIBLIOGRAPHIE

Augustin J.-P., 1993. *Des loisirs et des jeunes*. Paris : Éd. ouvrières.

Barrouillet P, Camos V., Morlaix S, Suchaut B., 2007. « Compétences scolaires, capacités cognitives et origine sociale : quels liens à l'école élémentaire ? », *Revue française de pédagogie*, n°162, p. 5-14.

Bautier E., Rochex J.-Y., 2007. Apprendre : des malentendus qui font la différence. *In* : J. Deauviau, J.-P. Terrail (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.

Cacères B., 1964. *Histoire de l'éducation populaire*. Paris : Seuil.

Caille J.P., Rosenwald F., 2006. Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution. In : INSEE (dir.), *France, portrait social*. Paris : INSEE, p. 115-137.

Charlot B., Émin L. & Perreti (de) O., 1999. « Les aides éducateurs : le lien social contre la citoyenneté ». *Ville-école-intégration*, n°118.

Cooper H, Civet Robinson J. & Pattal E.A., 2006. « Does homework improve academic achievement ? A synthesis of research, 1987-2003 ». *Review of educational research*, vol. 76, n°1, p. 1-62.

Do Céu Cunha M., 1998. "Les parents et l'accompagnement scolaire : une si grande attente », *Ville-école-intégration Diversité*, n° 114, p. 180-200.

Duru-Bellat M., 2002. *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythe*. Paris : PUF.

Duru-Bellat M., Mingat A., 1997. « La constitution des classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice ». *Revue française de sociologie*, vol. 38, n°4, p. 759-789.

Favre B., Jaeggi J.M., Osiek F., 2004. *Famille, école et collectivité : la situation des enfants de milieu populaire*. Genève : SRE.

Félix C., Johsua S, 2002. « Le travail des élèves à la maison : Une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude ». *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 88–97.

Glasman D., 2001. *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris : PUF.

Glasman D., 2004. *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Paris : les Publications du FCéé, n°15, décembre, 151 p.

Glasman D, Luneau C. & *al.*, 1998. *École ouverte. Observation, évaluation et analyse à partir de quatre sites*. Rapport à la DPM, CRE, Saint-Etienne : université Jean Monnet, octobre.

Glasman D, Besson L., 2004. *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école, Paris : HCEE.

Houssaye J., 1989. *Le livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*. Paris : La Documentation française.

Jarousse J.P., Leroy-Audouin C., Suchaut B., 1999. « Les vacances d'été nuisent-elles aux acquisitions scolaires ? », *Carrefours de l'éducation*, n°8, p. 2-25.

Labourie, R., 1981. Éducation populaire et animation socioculturelle, *Cahiers de l'animation*, n°34.

Lahire B., 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : PUL.

Léon A., 1983. *Histoire de l'éducation populaire*. Paris : Nathan.

Le Bouedec G., Crest A. (du), Pasquier L., Stahl R. (dir.), 2005. *L'accompagnement en Éducation et Formation : un projet impossible ?*, Défi-formation, Paris : L'Harmattan.

Meirieu P., 2004. *Les devoirs à la maison : parents, enfants, enseignants*. Paris : La Découverte.

Mercier L., 1986. *Les Universités populaires : 1899-1914. Éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle*. Paris : Éd. ouvrières.

Meunier O., 2008 : *L'orientation scolaire et professionnelle : étude comparative internationale*. Dossier de synthèse, INRP-VST : Lyon, 72 p. [dossier en ligne : http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Orientation/Dossier_Orientation.pdf].

Meunier O., 2008 : « École d'aujourd'hui et savoirs traditionnels (Niger, Réunion, Brésil) », *Cahiers internationaux de sociologie*, n°CXXXV, juillet-décembre, p. 307-329.

Meunier O., 2009. « Processus identitaires et scolarisation des Rom dans le contexte européen », *International Review of Sociology*, vol. 19, n°1, p. 1-22.

Meuret D., 1994. « L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges », *Revue française de pédagogie*, n°109, p. 41-64.

Ministère de l'Éducation nationale, 2004. *Les aides aux devoirs en dehors de la classe. Note d'information*, n°06.04.

Moissan C., Simon J., 1997. *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Rapport pour le ministère de l'Education nationale. Paris : MEN.

Montandon C., Perrenoud Ph., 1994. *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne : Lang.

Piquée C., 2001. *Gérer les inégalités de réussite à l'école primaire : public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique des dispositifs d'accompagnement scolaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, J.-P. Jarousse (dir.), université de Dijon.

Piquée C., 2003. « Public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique de l'accompagnement à la scolarité : prévenir les ruptures scolaires », *Ville-école-intégration diversité*, n°132, p. 188-203.

Piquée C., Suchaud B., 2002. « Les opinons des acteurs confrontés à l'évaluation externe. Le cas d'une action d'accompagnement scolaire au CP », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°45-3, p. 103-127.

Piquée C., Suchaud B., 2004. « Un maître supplémentaire dans la classe : quels effets sur les progressions au cycle III ? », *Revue française de pédagogie*, n°146, p. 91-103.

Poujol G., 1981. *L'éducation populaire, histoire et pouvoirs*. Paris : Éd. ouvrières.

Poujol G., 1996. *Des élites de société pour demain ?* Paris : Erès.

Rayou P., 2000. L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct. *In* : J.L. Derouet (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck.

Rochex J.-Y., 1997. Soutien scolaire et rapport au savoir. In : Bouveau P., Rochex J.Y., *Les ZEP entre école et société*. Paris : CNDP- Hachette éducation, p. 75-81.

Savoie P., 2003. « L'association de la classe et de l'étude : retour sur un modèle pédagogique disparu », *Éducation et Formations*, n° 65, p ; 127-133.

Schiff C. et *al.*, 2002. Les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire. *In* : *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*, Paris : La Documentation française, coll. Études et recherches du FASILD.

Thin D., 1998. *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : PUL.

Vincent G., 2004. *Recherches sur la socialisation démocratique*. Lyon : PUL.

ISBN: 978-989-95733-3-8

O envolvimento de crianças, famílias e comunidades na construção de projetos educativos

Teresa Sarmento
Universidade do Minho
tsarmento@ie.uminho.pt

Resumo: A relação escola-família-comunidade tem sido bastante abordada por alguns setores da opinião educativa em Portugal, notando-se a proliferação de atividades no espaço público com a presença de crianças, professores e mesmo familiares, no entanto, com uma sustentabilidade pedagógica bastante questionável. Ou seja, ainda que aparentemente se aposte em práticas de cooperação escola-família-comunidade, com a apresentação de cortejos medievais, de feiras populares, de lutas greco-romanas, questionamo-nos se, efetivamente, essas ilustrações são a manifestação pública de um trabalho pedagógico concertado no sentido do maior envolvimento das famílias, das crianças e dos profissionais em todo o processo educativo. O nosso entendimento sobre o valor da relação escola-família-comunidade reside no facto de acreditarmos que essa é uma base para o desenvolvimento da cidadania na sociedade atual. A modernidade veio trazer à luz do dia novos ideais e novos valores de que se salienta a cidadania como prática de colaboração e possibilidade de intervenção e de tomada de decisões relevantes em todos os quadrantes da vida social. As práticas de cidadania constroem-se, assim, no quotidiano escolar, em processos colaborativos e obedecendo a princípios pedagógicos adequados aos diferentes grupos e às diversas comunidades.
O presente artigo, com base no olhar sobre projetos pedagógicos desenvolvidos em diferentes níveis educativos, pretendemos analisar as bases sócio-pedagógicas que os sustentam, de forma a responder às seguintes questões: qual o protagonismo das crianças e das famílias na construção do projeto; que aspetos inovadores e geradores de mudança os mesmos proporcionam; quais as repercussões do projeto no processo de aprendizagem cooperativa das crianças e dos professores.
Para além da singularidade de cada projeto, é possível deslindarmos, na sua transversalidade, como o seu desenvolvimento permite aos protagonistas uma reflexão nova sobre a educação, a vivência de relações intergeracionais especialmente significativas numa sociedade tendencialmente segmentada por idades, o usufruto de momentos de bem-estar, a satisfação e muita alegria que consideramos como componentes fundamentais para o desenvolvimento educativo, a redefinição de espaços de convivência social, enfim, a promoção da cidadania.

Palavras- chave: Cidadania, colaboração educativa, crianças, projetos educativos

Abstract: The school-family-community relationship has been widely talked about by some sectors of the educational opinion in Portugal, with a great incidence in public space activities with the presence of children, teachers and even family members, with, however, a questionable pedagogical sustainability. That is to say that, even though there is an seeming investment in school-family-community cooperation, with the performance of medieval parades, of local fairs, of Greek and Roman fights, we wonder if these happenings are, in fact, the public expression of a pedagogical work focused on the major development of the educational community - families, children and professionals. Our understanding of the school-family-community relationship value resides in believing that it is a basis for the improvement of citizenship in nowadays society. Modernity has brought to the public eye new ideals and values on which citizenship is stressed as a collaboration practice and as the possibility of intervening and decision-making in every segment of the social life. Social responsibility practices are, therefore, built in the school's everyday life, in collaborative procedures and according to pedagogical principles adequate to the different groups and communities.

In this article, based on the look over pedagogical projects developed in different educational cycles, we intend to analyze the socio-pedagogical foundations in a way to answer the following questions: What's the children and families' part in the making of the project; which innovative and change-generators aspects are given by the children and their families; which are the repercussions of this project on the teachers and children's cooperative learning process. Apart from the uniqueness of each project, it is possible to untwine, given its transversality, how its development allows the main characters to think about education, intergenerational life, which is very important, specially in an age partitioned society, the enjoyment of well-being moments, happiness and joy that we believe are fundamental components of the educational development, the redefinition of social spaces, ultimately the promotion of social responsibility.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Keywords: Citizenship, educational cooperation, children, educational projects

EM TORNO DO CONCEITO DE CIDADANIA E DE PARTICIPAÇÃO

O envolvimento de crianças, famílias e comunidades na construção de projetos educativos pretende traduzir, sinteticamente falando, práticas de cidadania. Ora, assim sendo, a cidadania é o conceito central em torno do qual a presente comunicação assenta. Quais os sentidos de cidadania, particularmente quando estamos a falar de educação e de ação pedagógica? Segundo Audigier (1998, 2000), o conceito de cidadania é complexo, mutante, polissémico e multidimensional, pelo que, para a sua compreensão, temos que atender ao contexto histórico, geográfico, social em que o mesmo pretende ser analisado. Ou seja, falar em cidadania no século XXI, na Europa, não é o mesmo que falar em cidadania na Grécia, no século VII, ou em cidadania na Índia, no século XVIII. Como nos diz Giroux, o termo cidadania só toma forma quando situado em experiências e práticas sociais "vividas pelos indivíduos nas diversas formas de vida pública" (1993, p. 21-23), pelo que necessita ser concetualizada enquanto prática social, processo ideológico e construção histórica. Ainda que os sentidos divirjam consoante esses espaços e tempos, a verdade é que este conceito sempre esteve presente em todas as sociedades e em todos os tempos [1], mantendo-se, atualmente, na agenda de pensamento e de reflexão nas agendas sociais em geral, e nas agendas educativas em particular.

Kymlicka e Norman dizem-nos que as conceções de cidadania mais aceites se definem "como condição legal, isto é, como pertencente a uma comunidade política específica; e cidadania como um conjunto de acções desejáveis, onde o âmbito e a qualidade de ser cidadão passa pela sua participação na comunidade" (1995, p.284). A condição legal remete, de imediato, para uma condição de pertença a uma comunidade com direitos e deveres definidos e universais para os seus elementos; enquanto que a participação evidencia já um conjunto de valores, de práticas de ação comuns aos membros dessa comunidade. Digamos que, para além do registo de cada um enquanto pertencente a um grupo, a cidadania ilustra a posse e participação na construção e desenvolvimento de património comum.

Situando-nos no conceito de cidadania, em termos de atualidade e no contexto europeu uma vez que será esse o sentido apropriado pelas nossas crianças e suas escolas, poderemos dizer, com autores como Nogueira e Silva (2001) e Praia (2001), que o mesmo tem que ser reequacionado. A noção de cidadania vista como participativa terá que ser alargada, mais abrangente, uma vez que "implica uma ênfase superior na relação dos cidadãos com a sociedade de uma forma geral. Problemas e questões sociais como a pobreza, desigualdades associadas ao sexo de pertença, identidade nacional, democracia participativa, minorias e mesmo questões ambientais" (Nogueira e Silva, 2001, p.12) são agora considerados problemas a resolver pela e na cidadania. Problemas da sociedade atual, tais como as questões ambientais, a supremacia dos ideais económicos, o direito à sobrevivência física e cultural das minorias, gestão de conflitos entre identidades nacionais e supranacionais, excessos autoritários de alguns governos, entre outros de origem social, precisam ser equacionados pelos cidadãos comuns. Não se espera que sejam as crianças e jovens a resolvê-los, mas não se ignora as potencialidades que a sensibilização e intervenções circunscritas dos mesmos possam ter na alteração dessas situações. No mundo globalizado em que nos

[1] Para uma análise do conceito de cidadania e sua relevância no campo educativo, ver tese de doutoramento de Ilda da Purificação Freire, "*Cidadania, Educação e Sociedade: Percursos e Perspectivas*", IE-UM, 2011.

encontramos, estas práticas situadas de cidadania, cruzar-se-ão e tomarão forma nas redes em que globalmente se possam entrelaçar.

Enquanto portuguesas, enquanto europeias, reconhecemos a relevância de nos identificarmos com o conceito de cidadania fermentado nos desígnios da UE, quer no Tratado da União Europeia, de 1992, em que é considerado cidadão qualquer pessoa que tenha nacionalidade de um Estado Membro, acrescentando que estes gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres previstos no Tratado. Como nos diz Cardona, a cidadania europeia surge "como força legitimadora de um projecto cujas funções se alicerçaram inicialmente em dois argumentos fundamentais: a manutenção da paz e da democracia num continente convalescente de dois longos e gravíssimos conflitos e o seu renascimento económico" (2007, p.13), evidenciando-se na mesma os conceitos de identidade, nacionalidade, comunidade, direitos e deveres. O conceito de cidadania europeia aqui emergente não anula a identidade de cidadania nacional, antes a complementa, possibilitando uma participação mais ativa e intensa no processo de integração comunitária, aspetos reforçados no Tratado de Amesterdão (1997). Na Carta dos Direitos Fundamentais, de 2000, coloca-se o homem/cidadão como agente nas suas esferas de ação, pessoal e coletiva, com os seus valores e direitos, entendendo-se cada um como participante num espaço de liberdade, de segurança e de justiça. A Carta dos Direitos Fundamentais organiza-se em seis pontos centrais: Dignidade, Liberdade, Igualdade, Solidariedade, Cidadania e Justiça, definindo, em cada um, os deveres e direitos fundamentais nas dimensões cívicas, políticas, económicas e sociais do cidadão comunitário. Mais recentemente, em 2009, é assinado o Tratado de Lisboa, o qual vem conferir à UE o quadro jurídico e os instrumentos necessários para fazer face a desafios futuros e responder às expectativas dos cidadãos. Reforça a cidadania dos europeus, adota mais oportunidades para que os cidadãos façam ouvir a sua voz não só a um nível nacional, mas também europeu, reforça a ideia de uma Europa mais democrática, transparente, mais eficiente, com o propósito de promover os interesses e valores europeus em todo o mundo. Espera-se uma Europa de direitos e valores, liberdade, solidariedade e segurança, a criação de novos mecanismos de solidariedade e a garantia de uma melhor proteção para os cidadãos europeus (Freire, 2011). Da leitura destes documentos, transparece a noção de cidadania responsável, sustentada no conhecimento e no exercício dos direitos e das responsabilidades cívicas, assumida nas políticas educativas de todos os países que constituem a UE.

Focalizar esta análise da cidadania no quotidiano escolar, obriga a refletir na prática pensada e promovida no desenrolar pedagógico, o que passa, necessariamente, pela abordagem do conceito e exercício de participação das crianças, o que obriga também a enunciar e refletir em princípios sociopedagogicos promotores da cidadania.

Retomando um texto anteriormente escrito (Sarmento e Freire, 2011), reafirmamos que para se assumir verdadeiramente a cidadania da criança é importante ouvir a sua voz e valorizar a sua participação no mundo que a rodeia. Ora, ouvir as crianças de forma apropriada envolve mudanças significativas em muitas práticas, estruturas sociais e institucionais (Roche, 1999). Dar voz às crianças e ouvir a sua opinião é relevante para a construção da cidadania na infância, implicando novas formas de agir dos adultos. Face à relação de interdependência entre uns e outros na aprendizagem da ambivalência da infância atual (Jans, 2004), crianças e adultos também estão interdependentes no processo de aprendizagem da sua cidadania.

Cockburn (1998, cit in Jans, 2004) vê esta interdependência como o ponto de partida para a conceção de cidadania infantil, pois, ao reconhecer esta mútua dependência, a posição social da criança é menos problemática e deste modo a cidadania da criança torna-se um facto, deixando de ser uma utopia. Seguindo e corroborando a opinião de Soares (2005), pensamos que a questão do exercício real de direitos de participação terá que ser

equacionada na promoção e valorização da cidadania infantil. Jans (2004) é de opinião que para perspetivarmos uma cidadania ao *tamanho* da criança temos que atender às suas formas específicas de agir, o que, no caso presente, obriga a repensar formas de organizar e desenvolver o quotidiano pedagógico, a repensar e a reposicionar o perfil do professor. Não querendo que a imagem de *criança-cidadã* seja apenas uma miragem, é necessário promover uma real cidadania da criança tendo em mente que este cenário é um processo marcado por desigualdades e obstáculos (Soares, 2005). Segundo a mesma autora, por um lado, têm que se ultrapassar os impedimentos que existem nas relações entre adultos e crianças, entre professores e alunos, como é o caso do controlo e da regulação e, por outro, tem-se de ponderar as diferenças estruturais de natureza social e económica, que acarreta implicações relevantes na visibilidade das crianças e na organização do seu dia-a-dia. Como tal, é fundamental pensar na criança como uma pessoa detentora dos seus direitos, que é um ser social e que por isso acaba, inclusivamente, por dispor de uma cidadania que pouco difere da do adulto.

É premente que a criança seja reconhecida como pessoa/cidadã com competências para exercer direitos e usufruir de liberdades fundamentais. Porém, e reconhecendo que o sucesso da tarefa é moroso e complexo uma vez que obriga a reestruturar profundas estruturas ideológicas, não devemos esquecer que a infância assume contornos diferentes de acordo com as características das famílias, dos professores e das escolas, e da própria sociedade onde estão inseridas.

Esta perspetiva de cidadania para a infância terá sempre implícita a noção de promoção da participação infantil (Soares, 2006; Tomás, 2007, 2011) "considerando as crianças como atores participativos nas relações sociais, fundamentalmente implicadas no processo de relação social" (Tomás, 2007, p.131), ou seja, pessoas com opinião, com poder de decisão, enfim, pessoas com voz. Como diz Catarina Tomás "Educar *na* cidadania e democracia e não *para* a cidadania e democracia, considerando que as crianças têm um papel activo no processo, implica a promoção de espaços e oportunidades que promovam competências e concepções elas próprias democráticas e cidadãs, assumindo direitos e deveres considerados como um legado cultural e a interiorização e apropriação depor parte dos actores sociais dessas práticas" (2011, p.103). Isto quer dizer, no caso concreto em reflexão, ou seja, no quotidiano pedagógico, tomar parte nas escolhas de projetos a desenvolver, participar na decisão sobre estratégias a promover, assumir-se como parte integrante nos sucessos e desventuras, procurar com os outros novos caminhos a trilhar.

Pensando ainda no teor do presente artigo, não podemos descurar outros agentes educativos envolvidos (?) nesta relação, tradicionalmente e continuamente arredados do seu poder de participação no contexto escolar, ou seja, os pais ou outros elementos da comunidade.

Como já referimos, a democracia nas sociedades ocidentais veio trazer à luz do dia novos ideais e novos valores de que se destaca a cidadania entendida como o direito e o dever de influenciar a prática de decisão. Isto é, a partir de então, todo e qualquer cidadão, no pleno gozo dos seus direitos políticos e civis tem possibilidade de intervir e de tomar decisões relevantes em todos os quadrantes da vida social, logo, também no sistema educativo. Assim, o direito e a possibilidade de os pais influenciarem ou tomarem decisões no seio da escola passa a emergir legalmente. No caso específico dos pais, a participação no processo educativo, para além de ser um direito é também um dever, uma vez que, sendo eles os primeiros interessados na educação dos filhos, não se podem alhear ou serem distanciados de qualquer fase do processo educativo dos mesmos, já que, "Ainda que com finalidades e formas diversas, a família e a escola encontram-se na educação da criança, o que pressupõe que as acções sejam coordenadas e complementares entre si" (Marques. e Sarmento, 2007, p. 88). Neste sentido, sustenta-se uma

conceção segundo a qual a escola não se encerra em si mesma, mas constitui um pólo de múltiplas interações com um fim comum, a educação, revelando uma participação efetiva de cada ator social, logo, sendo um espaço de exercício de cidadania.

PRINCÍPIOS SOCIOPEDAGOGICOS NA BASE DA RELAÇÃO ENTRE ESCOLAS E FAMÍLIAS

Tendo como referência a relevância da participação na construção de práticas de cidadania, a ação pedagógica, naturalmente, terá que se desenvolver com base em princípios sociopedagogicos específicos. Em primeiro lugar destaca-se a pertinência da voz de cada ator social, seja ele criança ou adulto, esteja ele no papel social de aluno, professor ou encarregado de educação. Isto quer dizer que, quando os projetos são a base da dinamização pedagógica, cada um deve ter oportunidade de se posicionar, de apresentar as suas ideias, confrontar as mesmas com as posturas dos outros, participar na tomada de decisões e na avaliação de processos e produtos.

Isto implica, e este é outro princípio, que a colaboração seja o motor de promoção de práticas cidadãs. O reconhecimento de si e do outro, o ser capaz de dizer e de ouvir, de partilhar, de aceitar momentos vencedores e outros menos conseguidos, de ser parte de um todo, para o qual, de forma adequada às suas possibilidades, interesses e possibilidades, se contribui, traduz formas de colaboração que evidenciam pertenças cidadãs.

Um outro princípio é a (re)construção de novas formas de solidariedade social e educativa. Razões antagónicas têm, ao mesmo tempo, sido pensadas para promover essas novas formas de solidariedade e sido promotoras de maior isolamento profissional. Ou seja, se pensarmos que a organização das escolas em agrupamentos define finalidades como "Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica", "Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social", será de esperar que haja uma boa ligação entre ciclos, entre professores, entre as escolas e as comunidades. No entanto, as pressões sentidas pelos professores, elementos centrais nestes processos, com um excesso de carga burocrática e com uma sobrevalorização de um processo de avaliação de desempenho que gera práticas individualistas, limita e, muitas vezes, destrói práticas de colaboração efetiva porque desejada e voluntária. Assim sendo, uma vez que os cenários não são muito promissores, importa reacreditar e reinventar novas formas de colaboração, a partir do entendimento de que os projetos educativos têm que continuar a ter como centro as crianças; é da sua educação que se trata, o mandato dos professores tem como finalidade a promoção da sua educação.

A relação pedagógica é, antes de mais, uma relação entre pessoas; a interação pedagógica é uma interação humana. Ser professor é, por isso mesmo, concetualizado por Bidou (1984) como uma das profissões definidas como 'especialistas do humano'. Ainda que legalmente se defenda a recentração das funções dos professores na transmissão de conhecimentos[2], continuamos a defender, suportadas num conhecimento profissional bem sustentado nas ciências da educação, muito refletido e balizado por observações sistemáticas de processos educativos, que os nossos alunos, parceiros profissionais e interlocutores comunitários são, antes disso, pessoas, e que é nessa relação entre pessoas, no respeito e no diálogo com as mesmas, que conseguiremos promover a aprendizagem e o desenvolvimento. Sem descurar o valor das competências técnicas e o conhecimento profundo das matérias científicas, a construção do perfil profissional dos professores tem que integrar uma componente forte

de desenvolvimento pessoal. A capacidade de ouvir o outro, o ser capaz de expressar o seu saber e o seu sentir, de dialogar, de transmitir confiança e de confiar, são alguns dos atributos definidores dos especialistas do humano. O contexto de trabalho é também uma área de desenvolvimento pessoal para os professores; o desenvolvimento profissional do professor passa por um processo de formação integral, pelo que as experiências múltiplas de interação com os pares, as crianças e os encarregados de educação, pelas exigências que coloca, são nichos formativos fundamentais.

A ESCOLA CIDADÃ

> "… *é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã. Então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia*" (Paulo Freire, 1997)

A linha que seguimos revela uma conceção de escola cidadã entendida enquanto espaço de vida e agência de desenvolvimento das comunidades, enquanto janela de oportunidades para a construção de uma sociedade que garanta o espaço e dê voz a todos os seus cidadãos. A escola portuguesa, hoje, é uma escola heterogénea, culturalmente falando, onde estão integradas (nem sempre incluídas) crianças de culturas muito diversas. Na medida em que, segundo a lei portuguesa, os imigrantes e as minorias étnicas são reconhecidos com os mesmos direitos dos nacionais, a escola tem, assim, que garantir o respeito pelas caraterísticas histórico-culturais de todas as suas crianças, independentemente do seu local e cultura de origem. Ou seja, já não chega referirmos a pertinência da valorização do local, dos ritmos e das conjunturas de cada comunidade geograficamente situada, uma vez que o sistema de mobilidade das populações e, sobretudo, esta realidade recente em que Portugal se tornou com os processos de imigração, implicam novos processos de reconstrução identitária das comunidades. Enquanto espaço emancipador e democrático, a escola tem que dar voz a crianças e famílias de muitos cantos do mundo. As escolas são hoje encruzilhadas de culturas sociais, étnicas e religiosas, pelo que só abrindo-se à promoção do protagonismo de todos (Cortina, 1997), se conseguirá promover o diálogo entre culturas (Silva, 2003), a partir da negociação sobre a participação de cada um ou de cada grupo, sobre os espaços de partilha e as diversas perspetivas a prosseguir, o que passa, também, pela realização de ações comunitárias integradoras. Ora, isto só é possível num modelo de escola que admita, para lá dos imperativos legais, a relevância de a ação educativa se inserir num projeto educativo de uma comunidade em que, como tal, todos (pais, professores, crianças, outros atores sociais) têm espaço de participação.

Pedro Silva lembra que "uma escola multicultural não é necessariamente intercultural" (2003). Quando falamos numa sociedade multicultural estamos a referir-nos a uma sociedade em que vivem (convivem? sobrevivem?) e na qual participam populações de raízes culturais muito diversas, sejam imigrantes que procuram

Portugal como país de acolhimento, sejam elementos de minorias étnicas como, por exemplo, as comunidades ciganas que, sendo maioritariamente constituídas por cidadãos portugueses de plenos direitos, mantêm práticas e valores que os distinguem do grupo maioritário, sejam ainda outros grupos com fortes e fechadas raízes identitárias como, por exemplo, pertencentes a grupos sociais demarcados ou seguidores de alguns credos religiosos. Uma escola intercultural é uma escola cidadã que admite a identidade cultural de cada um, abrindo-se e, ao mesmo tempo, respeitando a cultura do outro.

Esta via assenta na perspectiva de Correia (1999) quando nos fala na lógica de interpelação, em que a relação com o saber que ocorre no seio da escola é recuperado dos mais diversos saberes (formais e informais), na perspetiva da produção de conhecimento estruturada em processos de reconstrução permanente, com base na realidade sócio-cultural local. Estes processos decorrem, por um lado, da assunção de que os alunos são a comunidade dentro da sala de aula (Canário, 1992) e, por outro, consequentemente, de que essa presença constante da comunidade na escola, além de exigir uma atenção redobrada às diferentes formas de ler o mundo e de nele viver, obriga a que a instituição escolar se constitua como tempo e espaço que promove a sua qualificação através da integração e valorização das diferenças no seu quotidiano, e do desenvolvimento de uma multiplicidade de relações na perspetiva da transformação das redes de sociabilidade e de solidariedade tendencialmente esbatidas pela sociedade de mercado (Correia, 1999).

Perrenoud refere-se ao currículo de vida, a desenvolver na escola atual, que parta do conhecimento da verdadeira realidade social, como forma de *"construção de meios intelectuais, de saberes e de competências que são fontes de autonomia, de capacidade de se expressar, de negociar, de mudar o mundo"* (2005, p. 31). Esta possibilidade de intervenção passa pela participação efetiva das crianças, pais e professores, numa vivência autêntica da democracia e que se efetiva em projetos educativos devidamente concertados e desenvolvidos por todos estes intervenientes. A cidadania construída no saber, parte da aprendizagem da responsabilidade, o que obriga à construção da confiança que permite a delegação de poderes e a prática comum de diálogo e negociação, o que, em termos pedagógicos, se promove a partir de metodologias participativas em que cada um se assume como protagonista de realizações coletivas. Naturalmente que os professores, enquanto mediadores interculturais, "*têm de saber instaurar o diálogo e o respeito mútuo, não fazendo belos discursos, mas na prática, na esperança de que essa coexistência e essa compreensão do outro, se estiverem presentes durante todo o percurso escolar, serão progressivamente interiorizadas e aplicadas em outras esferas da vida*" (Gadotti, 2006, p. 140). Este papel esperado dos professores como mediadores inter-culturais e dinamizadores de projetos, não é novo, na medida em que, na linha de Pedro Silva (2003), a relação das escolas com as comunidades é sempre uma relação entre culturas. Ou seja, se olharmos ao desenvolvimento do modelo escolar, verificamos que este foi acontecendo numa definição clara de fronteiras entre o interior e o exterior, com demarcação clara de duas culturas. O professor foi experimentando, assim, várias possibilidades de relação e de construção de alguma interação com o exterior. Não se pode, contudo, ignorar: atualmente a realidade é, de qualquer forma, mais complexa, na medida em que os públicos em presença vêm de raízes sociais, culturais, religiosas, étnicas e linguísticas muito mais heterogéneas. Urge que seja reconhecido o protagonismo efetivo de cada um, seja criança ou adulto, seja pai, professor ou aluno, tenha nacionalidade portuguesa, africana ou outra.

O QUE NOS DIZEM OS PROJETOS

Para a nossa análise sobre as oportunidades de participação dos diferentes atores sociais em práticas pedagógicas claramente potenciadoras de cidadania, mobilizamos três projetos identificados pelos professores como

ISBN: 978-989-95733-3-8

ilustradores dessa participação: 1) O meu jardim está na Europa (crianças de 3-5 anos); 2) Clube Amigos do Património (crianças de 10-12 anos); 3) Redescobrir a História (crianças de 10-12 anos).

Como questões de partida para a análise de cada um destes projetos, enunciaram-se as seguintes questões:

- qual o protagonismo das crianças e das famílias na construção do projeto?
- quais os aspetos inovadores e geradores de mudança que os mesmos proporcionam?
- de que forma a comunidade educativa se reconhece no desenvolvimento do projeto?
- quais as repercussões do projeto no processo de aprendizagem cooperativa das crianças e dos professores?

De forma a melhor solidificar a análise, utilizaram-se alguns recursos metodológicos, como a observação de algumas atividades, a análise documental de planificações, de relatórios e de artigos, e a entrevista a crianças, pais e professores.

Não se pretendendo realizar uma avaliação, os projetos serão apresentados de forma sintética e aberta de forma a criar outras oportunidades de interpretação; ou seja, o leitor é também convidado a fazer a sua própria leitura.

O meu jardim está na Europa **Crianças dos 3 aos 5 anos**	**Feira à Moda Antiga** **Crianças dos 10 aos 12 anos**	**Redescobrir a História** **Crianças dos 10 aos 12 anos**
Questão de partida, feita por uma criança: "Ouvi dizer que o nosso jardim de infância está na Europa, será verdade?".	**Iniciativa:** Diretora de Turma em resposta a convite do Turismo local	**Iniciativa:** Identificação, pelo Conselho de Turma (Professores, Pais representantes, Aluno representante), de um tema integrador
Finalidade: promoção da cidadania europeia	**Finalidade:** proporcionar aos alunos experiências vivenciais de articulação com a comunidade, enquadrando o currículo e projetando a escola extra-muros	**Finalidades:** - Promover um projeto curricular de turma - A História como projeto integrador das diferentes áreas disciplinares
Atividades realizadas: ● pesquisa de estudos científicos que pudessem fundamentar o desenvolvimento deste projeto ao nível do pré-escolar ● observação do espaço próximo e registo do mesmo ● situar o nosso Jardim-de-Infância relativamente ao espaço que o rodeia ● pesquisa de informações e imagens na internet sobre o local onde está o Jardim de Infância ● montagem tridimensional da cidade de Braga, com alguns dos marcos caraterísticos da mesma e análise das suas posições relativas	**Atividades realizadas:** ● Inserção deste projeto no PCT: articulação com o programa - "Portugal no início do século XX"; desenvolvimento de competências extra-curriculares ● Participação dos pais: . com ideias . prepararam trajes . enviaram materiais . estiveram presentes ● Participação na feira à moda antiga, realizada na praça central da cidade	**Atividades realizadas:** Identificação, em cada disciplina, das componentes integradoras, com desenvolvimento de atividades específicas: . Português – cantigas de amigo e cantigas de amor . Matemática – áreas geométricas (os espaços) . Educação Visual e Tecnológica – os trajes das diferentes ordens sociais . Educação Física – Jogos tradicionais . História – a época medieval . Pais – gastronomia da época medieval

● os pais enviaram documentação, mapas, puzzles e outros materiais ● análise do curso dos principais rios internacionais e o local onde desaguam ● utilização de mapas em várias escalas, mapas mundos e mapas em relevo ● utilização de um globo interativo e localização de Portugal no mesmo		● Realização da investidura de cavaleiros, com a presença de alunos, professores, pais. Almoço medieval para toda a escola, na cantina escolar. Jogos tradicionais no espaço ao ar livre.
Avaliação do projeto: ● "aprendemos a utilizar as bússolas, bem como a localizar cidades, rios e serras uns em relação a outros" ● "fizemos uma rosa-dos-ventos no chão da nossa sala" ● crianças apresentam o projeto, sob a forma de comunicação, no XXIV Encontro Nacional dos Professores de Geografia	**Avaliação do projeto:** ● "Na satisfação manifestada pelos participantes e pela comunidade que com eles esteve nessa actividade, sobressaem sobretudo o trabalho e o investimento pessoal para *a sua concretização.*"	**Avaliação do projeto:** ● Uma vez que as atividades se integraram nas diferentes disciplinas, a avaliação foi feita em cada uma. Os pais manifestaram a sua satisfação, apoiando com recursos e ideias e participando nas diversas atividades.

De forma a abrir uma análise aos projetos apresentados, mobilizamos as cinco dimensões da cidadania identificadas por Imbernón (2002), entendidas como cruciais na sociedade atual, as quais se organizam em eixos fundamentais na aprendizagem de uma vida em coletivo: cidadania democrática, cidadania social, cidadania paritária, cidadania intercultural e cidadania ambiental[3]. Imbérnom realça o caráter universal e abrangente destas dimensões que "englobam todos os elementos curriculares da educação em valores e os conteúdos curriculares que promovam estruturas cognitivas, emocionais e éticas" (ibidem: 9), razões que sustentam a opção pela sua escolha como referencial de análise.

CIDADANIA DEMOCRÁTICA

Segundo Carneiro, a cidadania democrática terá o seu alicerce no "património de direitos comuns e de liberdades fundamentais que sustentam o pensamento democrático" (Carneiro, 2001, p.265). Por sua vez, Zaragoza defende que a cidadania é um marco natural no exercício dos direitos humanos e está enraizada na realidade social e na ação quotidiana do cidadão, tornando-se deste modo indispensável para uma paz duradoura, em que cada um, enquanto cidadão ativo e interventivo, passa de "meros votantes" a "autênticos actores sociais" (*idem*: 15, 17).

Neste sentido, interessa interrogar até que ponto as crianças e os pais estiveram no mesmo patamar de decisão que os professores das diferentes turmas sobre algumas dimensões de realização dos projetos. Ou seja, entendendo como um dever dos professores identificarem áreas de saber e de conteúdo significativas, entende-se também que essa identificação, muitas vezes, pode surgir como resposta ou dando continuidade à iniciativa de outros. É o caso, por exemplo, da Feira à Moda Antiga: houve um convite, a diretora de turma, professora de História e Estudo do Meio, considerou que havia oportunidades de a atividade se articular com o programa, e, a

ISBN: 978-989-95733-3-8

partir daí, tinha duas alternativas: ou questionava, democraticamente, se a turma queria aceitar o convite, ou decidia, arbitrariamente, participar ou não na mesma. Ao abrir a possibilidade de decisão ao conjunto da turma, alicerçou práticas de colaboração (com a autarquia local, com as famílias, nos alunos entre si), potenciou a inter-comunicação de ideias e tarefas entre alunos, professores e pais, criou espaços de convívio aberto na comunidade.

CIDADANIA SOCIAL

Voltando a Carneiro, este diz que a cidadania social implica uma forte apropriação dos direitos e deveres sociais na consciência de cada cidadão, partindo da "noção apurada de justiça" terminando "num imperativo de justiça social" (Carneiro, 2001, p.p 265-266). A justiça implica a igualdade de oportunidades em termos de género, raça, etnia, classe social ou orientação sexual. Qualquer uma destas dimensões tem tanto sentido na atualidade como em termos de formação para o futuro; aliás, se não houver atendimento às mesmas no quotidiano pedagógico, não vão ter espaço de evidenciação no futuro. A forma como é valorizada a participação de cada criança, em qualquer um dos projetos, manifesta as possibilidades de desenvolvimento desse valor central que é a igualdade de oportunidades, sendo que esta pode ser promovida pela simulação e análise de papéis sociais do passado. Por exemplo, na investidura de cavaleiros, os alunos experienciaram e conheceram as diferentes oportunidades atribuídas a homens e a mulheres, bem como dadas, dentro de cada um dos géneros, a pessoas com estatutos sociais diferentes. As damas, bem vestidas e adornadas, sentaram-se à frente para assistir à cerimónia, enquanto que as 'mulheres do povo' permaneciam num espaço subalternizado, não visível, mas manifestaram insatisfação porque entendiam que a distribuição no espaço devia respeitar o tamanho de cada uma para que todas tivessem bom ângulo de visão. Aos homens foi permitido 'jogar a patela' enquanto que as meninas estiveram a apreciar 'receitas conventuais', mas muitas não gostaram porque preferiam participar nos jogos de exterior. A distribuição de papéis entre os rapazes não foi consensual: uma grande maioria gostaria de ser 'investido cavaleiro'… mas uns eram clérigos e outros pertencentes ao povo; a nobreza foi exclusiva para alguns. O confronto com estas situações, permitiu a uns e a outros tomarem consciência da sensação de mal-estar e de injustiça que sentiam, sobretudo quando, catapultados para os tempos atuais, não são essas as diferenças/injustiças existentes. Mas nesse transpor de tempos, consultando jornais e outros meios de comunicação, manuais escolares e recordando estórias por si conhecidas, foram percebendo como ainda muito têm a fazer no combate à violência doméstica, às dificuldades de gestão de carreiras profissionais pelas mulheres, na inclusão de colegas de outras culturas ou com necessidades educativas especiais, na procura de meios que garantam a uns e a outros a oportunidade de frequentarem cursos académicos cujas condições de acesso atuais passam muito por apoios extra escolares de explicações. Daqui decorre que a simulação lúdica, para otimizar o seu potencial formativo e desenvolver uma consciência social, requer uma identificação de problemáticas e uma reflexão direcionada.

CIDADANIA PARITÁRIA

A conceção de cidadania paritária parte da ideia da construção a dois, a pares, ou seja, numa situação de igualdade entre duas pessoas, seja qual for o seu género, num sistema horizontal, com o reconhecimento dos direitos de igualdade. Como diz Carneiro (2001), é preciso superar séculos, senão milénios de superioridade sexista [que] construíram nos subconscientes a representação sublimar de uma sociedade desigual a coberto de uma

legítima diferenciação funcional de papéis". No quotidiano pedagógico isto passa pelo direito usufruído por cada menina, por cada menino, de colocar as suas questões, de partilhar as suas descobertas, de apresentar as suas propostas. É o caso observado na sala de jardim-de-infância, por exemplo, em que a Mafalda mostra a imagem de satélite, recolhida com o apoio da mãe, onde se vê a localização da '*nossa escola*' localizada perto da Universidade do Minho, sabendo o João, que normalmente faz uso da sua voz forte e, se não controlada, dominadora, que tem que esperar pela sua vez para mostrar os postais de Braga antiga, a partir dos quais a educadora engendra um jogo para que as crianças identifiquem esses espaços na Braga atual.

É também o caso, verificado nos três projetos, em que se estabelece um efetivo diálogo entre professores e pais sobre o desenvolvimento a dar aos mesmos, concretamente na definição das áreas de intervenção dos encarregados de educação. Ou seja, as formas de participação destes últimos não são ditadas pelos professores mas são negociadas, combinadas, na conformidade em que cada um se sinta bem e significativo no seu espaço de intervenção educativa.

CIDADANIA INTERCULTURAL

Como já se referiu, as escolas são hoje encruzilhadas de culturas sociais, étnicas, religiosas e sociais. Não precisamos de referir comunidades de estrangeiros quando falamos de culturas diferentes. No mesmo espaço, co-habitam grupos com práticas socioculturais diversas que, muitas vezes, se ignoram e se excluem entre si. O diálogo entre culturas é, assim, central para a construção de projectos que tenham em vista a transformação social. Como diz Barbieri "…conceber, desenvolver e implementar um projecto supõe um desejo de mudança de uma determinada realidade, de transformação/intervenção de uma determinada realidade" (2003: 60), o que implica o envolvimento ativo de todos, alargando o campo de saberes bem como produzindo novos tipos de conhecimento aos intervenientes, "no reconhecimento e valorização dos diversos actores sociais e das dinâmicas locais que vão emergindo" (ibid, 61). A aprendizagem deixa de ser um exclusivo das crianças/alunos, para ser um bem distribuível por crianças e adultos (pais, professores e outros) e, por outro lado, as fronteiras entre o 'fora de escola' e o 'dentro da escola' ganham outro sentido; o que prevalece é o valor do projeto educativo integrador de diferentes tipos de saberes. Na Feira à Moda Antiga não interessou saber se os pais se lembravam de como as feiras tiveram um papel central na economia da idade média e moderna, se todos se lembram ainda de terem estudado de como estas foram a base da construção das cidades, outrora burgos. A sua colaboração, no entanto, foi muito importante como apoiantes na preparação da atividade: na confeção ou arranjo dos fatos, na identificação e ensino dos jogos tradicionais, no acompanhamento dos filhos ao centro da cidade, mostrando-lhes que reconheciam o valor das aprendizagens assim feitas, que se re-identificavam com algumas das práticas que a mesma trouxe à memória sobre as suas infâncias, que os incentivam a participar nas atividades locais e que reconhecem o valor das relações interculturais.

CIDADANIA AMBIENTAL

A educação ambiental constitui atualmente uma das principais áreas em que é evidente o papel das crianças na transformação de práticas dos adultos: a sua sensibilidade face ao valor da reciclagem dos materiais, o conhecimento que possuem sobre os malefícios de alguns produtos na atmosfera, por exemplo, adquiridos na escola, é certo, mas bem interiorizados nas suas práticas, demonstram como há papéis formativos que são redistribuídos quando existe uma prática de participação partilhada. No 'O Meu Jardim está na Europa',

ISBN: 978-989-95733-3-8

multiplicaram-se as situações em que as crianças, a partir das pesquisas que realizaram com os pais e com os professores que as apoiaram, se aperceberam e emocionaram face a espécies animais ou vegetais em risco de extinção por efeitos da ação negativa dos humanos. Na criação dessa perspetiva critica, construiu-se uma "nova ética de relação com a natureza e com a finitude da sua riqueza originária", constituindo-se como "parte necessária da educação cívica e moral" (Carneiro, 2001:268) das próprias crianças e, através delas, dos adultos com quem vivem. Os relatos que muitos pais fazem de como foram os seus filhos que os levaram a introduzir o caixote dividido em suas casas, de como são eles a insistirem na recolha de tampas de plástico para a reciclagem ou dos cuidados a ter com a exposição solar, são alguns dos exemplos que mostram a ação concreta das crianças.

De uma forma sintética, deixando ao leitor oportunidades para outras interpretações mais alargadas, cruzando-as, sobretudo, com as suas práticas educativas, é possível perceber como as dimensões de cidadania apresentadas por Imbernón (2002), nos permitem perceber a transversalidade da acção educativa, sobretudo quando desenvolvida em projetos, o que nos habilitará, enquanto educadores, a dar o nosso contributo para a promoção da cidadania.

O ENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS, FAMÍLIAS E COMUNIDADES NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS EDUCATIVOS

Retomando o título com que se iniciou este artigo, e depois de discorrermos sobre os conceitos centrais que o sustentam, procuramos agora, de forma quase esquemática, salientar que:

- o envolvimento dos diferentes atores sociais na construção de projetos educativos efetiva-se quando decorre de uma adesão voluntária de cada um. Estar presente não significa, só por si, participar; para que a participação exista, cada criança, professor, pai/mãe ou outro, tem que querer fazer parte, assumir posições de decisão, de iniciativa, de diálogo e colaboração;
- o desenvolvimento de projetos construídos numa base colaborativa permite a desocultação da participação das crianças, facilitando a visibilidade das suas ações, bem como o reconhecimento do direito das crianças a desempenharem um papel ativo e criativo na sua própria vida, num processo pedagógico em que a aprendizagem é construída, numa co-construção entre crianças e adultos, obrigando à desconstrução de representações e práticas tradicionais;
- a promoção de projetos colaborativos é uma base para o desenvolvimento da democracia e da solidariedade na sociedade atual, viabilizando um outro entendimento da escola, das suas finalidades, dos seus membros e do seu espaço de (inter)ação na sociedade;
- as práticas de cidadania constroem-se no quotidiano escolar, em processos colaborativos e obedecendo a princípios pedagógicos adequados aos diferentes grupos e às diversas comunidades, facilitando a (re)construção de novas formas de solidariedade social e educativa.

Enfim, o envolvimento de crianças, famílias e comunidades na construção de projetos educativos traduz-se na afirmação da educação como projecto comum.

BIBLIOGRAFIA

Audigier, F.. (1998). *Project "Education a la citoyenneté démocratique". Concepts de base et compétences clé. De L'éducation a la citoyenneté démocratique*. Strasbourg: Conseil de l`Europe.

Audigier, F. (2000). *Concepts de base et competences-clé pour l´éducation pour à la citoyenneté démocratique.* DGIV/EDU/CIT (2000) 23. Strasbourg: Conseil de l`Europe.

Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de "perfis de território". *Escola e Territórios - Revista Educação Sociedade e Culturas*, 20, 43-75.

Bidou, C. (1984). Les aventuriers du quotidien - essai sur les nouvelles classes moyennes, Paris, P.U.F.

Canário, R. (1992). "O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local". *in* R. Canário (Org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

Cardona, V. (2007). *Educar para a cidadania europeia. Realidade, desafio ou utopia?* Lisboa: Principia Editora, Lda

Carneiro, R. (1997). Educação para a cidadania e cidades educadoras. *Brotéria*, 144, (4), 391-413

Correia, J. A. (1999). Relações entre escola e comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação. *Aprender*, 22, Julho, 129-134.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoria de la ciudadania.* Madrid: Alianza

Freire, I. (2011). "*Cidadania, Educação e Sociedade: Percursos e Perspectivas",* IE-UM (policopiado)

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra

Gadotti, M. (2006). *Escola Cidadã.* São Paulo: Cortez

Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI Editores

Imbernón, F. (coord.). (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó

Jans, M. (2004). *Children as citizens: towards a contemporary notion of child participation.*

Kymlicka, W. & Norman, W. (1995). Return of the citizen: a survey of recent work on citizenship theory. In BEINER, Ronald (org.). *Theorizing citizenship*. New York: New York Press, 283-322

Marques, J.& Sarmento, T. (2007). "Investigação-acção e construção da cidadania". in *Revista Lusófona de Educação*, Ed. Universitárias Lusófonas, nº9, pp. 85-102

Nogueira, C. & Silva, I. (2001). *Cidadania: Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições ASA

Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania. O papel da escola na formação para a cidadania*. Porto Alegre: Artmed

Praia, M. (2001). *Educação para a cidadania*. Porto: Edições ASA

Roche, J. (1999). Children, rights, participation and citizenship. *Childhood*, 4(6). 475-493.

Sarmento, T. & Freire, I. (2011). "A colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania". *Revista ELO* 18: 37-50, CFFH, Guimarães

Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento

Soares, N. (2005). *Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, Práticas e Poderes*. Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. (documento policopiado)

Soares, N. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem fronteiras*, v.6, n.1. Jan/Jun. 25-40

Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. In *Media & Jornalismo*, (11). 119-134

Tomás, C. (2011). *"Há muitos mundos no mundo". Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento

Zaragoza, F. (2002). Ciudadanía democrática. Reinventar la democracia, la cultura de paz, la formación cívica y el pluralismo. In IMBERNÓN, Francisco (coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó. 15-27

INTERVENÇÃO EM CONTEXTOS DE RISCO

ISBN: 978-989-95733-3-8

Integração e adaptação ao ensino superior. A importância do autoconceito e da satisfação com o suporte social

Maria Augusta Pereira da Mata
Instituto Politécnico de Bragança; Núcleo de Investigação e Intervenção no Idoso da Escola Superior de Saúde de Bragança
augustamata@ipb.pt

Maria Helena Pimentel
Instituto Politécnico de Bragança; Núcleo de Investigação e Intervenção no Idoso da Escola Superior de Saúde de Bragança
hpimentel@ipb.pt

Fernando Augusto Pereira
Instituto Politécnico de Bragança; Centro de Investigação e Intervenção Educativa da FPCEUP; Núcleo de Investigação e Intervenção no Idoso da Escola Superior de Saúde de Bragança
fpereira@ipb.pt

Resumo: Diferentes contextos de vida, nomeadamente o contexto académico superior, podem aumentar a exposição dos jovens a exigências e riscos perante a saúde. Os riscos são inerentes à condição humana, mas Antonovsky (1984) defende o desenvolvimento dos fatores individuais que possam associar-se a uma minimização destes riscos, no sentido de os ultrapassar ou inclusive de os tornar úteis noutros domínios. Se um jovem possui fatores de proteção fortes, poderá resistir mais do que outros, na mesma situação, a apresentar condutas pouco saudáveis. Os fatores de proteção interna incluem o autocontrolo, enquanto os externos são assegurados, principalmente, pelo apoio social da família e da comunidade (Luthar e Zigler, 2001). O estudo teve como objetivos identificar a influência do meio académico na modificação da satisfação com o suporte social e do autoconceito; conhecer o impacto das variáveis biológicas, socioeconómicas, demográficas e académicas nas varáveis em estudo.

Palavras- chave: Integração e adaptação académica; Satisfação com o Suporte Social; Auto-Conceito.

Abstract: Different contexts of life, namely the academic degree can increase the exposure of young people in front of new demands and health risks.
Risks are inherent to the human condition, but Antonovsky (1984) advocates the development of individual factors that may be associated with a minimization of these risks, in order to overcome them or even to make them useful in other areas. If the young person has strong protective factors, may resist to present unhealthy behaviors I a stronger way than others in the same situation. The internal protective factors include self-control, while the outside are provided mainly by social support from family and community (Luthar and Zigler, 2001). Objectives: Identify the influence of Satisfaction with Social Support and Self-Concept in the process of adaptation and integration to Higher Education; To know the influence of biological, socioeconomic, demographic and academic in this process.

Keywords: academic integration and adaptation; Satisfaction with Social Support, Self-Concept.

ISBN: 978-989-95733-3-8

INTRODUÇÃO

Na atualidade o modo como as pessoas vivem as suas experiências e caminham no sentido do seu bem-estar assume um papel de destaque na atenção e curiosidade científica dos psicólogos, dos sociólogos, dos pedagogos e profissionais de saúde. A imperiosa necessidade de renovação das práticas pedagógicas em situações educativas contextualizadas determina uma cuidada reavaliação de modelos. Por sua vez, o modo como os jovens se percecionam faz emergir uma revalorização do sujeito. Mas se é certo que ao longo das últimas décadas várias têm sido as transformações da sociedade, as realidades escolares também são outras. O papel da família foi alterado e os objetivos curriculares foram adaptados e desenvolvidos para uma sociedade emergente de forma a gerar alternativas da sua aplicação no âmbito das práticas educativas. E, se para os jovens, o tempo de relação que estabelecem com os pais é importante e se a principal fonte de apoio é a família também o grupo de pares e a escola assumem um papel preponderante na formação de cidadãos permanentemente expostos a novos desafios.

Vários olhares se têm cruzado sobre a escola. Para alguns autores a escola tem sido pensada como um espaço de democratização e de coesão social, enquanto outros apontam, criticamente, a fragilidade de tais princípios acusando-a de reproduzir as desigualdades sociais existentes na sociedade (Bourdieu, 1966; Bourdieu e Passeron, 1970), no sentido da origem social e cultural herdada se repercutir no êxito ou no insucesso escolar. A este propósito Cabrita (2001) refere, apesar da democratização no acesso ao Ensino Superior, este nível de ensino reproduz as diferenças sociais verificadas nos níveis de ensino anteriores. Da mesma opinião comungam Balsa *et al*, (2001), reforçando a lógica da "reprodução" ao invés da "promoção" social, como espelho do ensino português.

A escola tem, de facto, um duplo e contraditório papel: por um lado, produzir a universalidade e, por outro, contribuir para concretizar a diversidade de competências e de certificações, indispensáveis ao desempenho da crescente complexidade e diversificação de papéis sociais. Efetivamente, nos últimos tempos, os diferentes estudos vêm abordando o impacto da transição e adaptação ao Ensino Superior, não apenas em termos de competências intelectuais e conhecimentos adquiridos, mas, particularmente, em temos da construção identitária. Entrar no Ensino Superior é confrontar-se com um novo espaço institucional, com as suas normas próprias, com tarefas académicas que exigem novas competências de estudo e níveis mais elevados de organização e envolvimento por parte do aluno. Trata-se sempre de uma transição de um estado de maior dependência, que caracteriza a primeira e grande parte da segunda década de vida, para uma etapa de maior autonomia, transição que requer ao estudante um processo de separação e individualização, por vezes tumultuoso, ainda que necessário (Seco *et al,* 2005). Assim, parece claro que se queremos perceber a adaptação do jovem ao Ensino Superior é necessário ter em conta uma complexa interação de fatores motivacionais, sócio-relacionais e institucionais, juntamente com o autoconceito, a confiança nas competências pessoais e o suporte social para enfrentar as tarefas e as exigências académicas.

O autoconceito é hoje entendido como um construto dinâmico e multidimensional na medida em que é um produto das interações entre o sujeito e o ambiente que o rodeia, sendo influenciado pelos diferentes contextos. É dinâmico porque evolui ao longo do tempo tendo em conta as necessidades relativamente à estabilidade e consistência interna das autoperceções. É multidimensional porque integra vários autoconceitos consoante os contextos e as tarefas em que o individuo se envolve.

Burns (1979) define autoconceito como a imagem que é produto daquilo que o sujeito pensa que é, o que os outros pensam sobre ele, o que pensa poder conseguir e o que gostaria de ser. Nesta perspetiva, o autoconceito é investido de fortes conotações emocionais e avaliativas, nas quais se encontra incluída a autoestima através da qual

o sujeito faz atribuições e avaliações dos seus padrões e valores pessoais internalizadas do meio e de outros significativos para ele.

Também Vaz Serra (1986) define autoconceito como o modo como o indivíduo se vê a si próprio, contribuindo de forma significativa na vida do quotidiano do sujeito. O autor divide o autoconceito em três áreas distintas: autoconceito psicológico que se refere ao modo como nos comportamos e agimos; autoconceito físico que dá importância aos atributos físicos relativos ao corpo, à aparência e ao aspeto exterior; autoconceito social que faz referência às relações sociais que mantemos e que são significativas. Além destas características é formado no mínimo por três condições: a continuidade que lhe confere permanência, a discriminação que contribui para a diferenciação entre nós e os outros enquanto seres individuais, e por fim a biografia à qual atribuímos um determinado valor que nos ajuda a definir enquanto pessoas e a nossa trajetória de vida (Brandtstadter & Greve, 1994; cit in Vaz Serra, 1986).

Em termos de suporte social, grosso modo, define-se como a existência ou disponibilidade de pessoas em quem se pode confiar, pessoas que nos mostram que se preocupam connosco, nos valorizam e gostam de nós (Sarason, *et al.*, 1983). Cobb (1976) num texto clássico, define suporte social como informação pertencente a uma de três classes: informação que conduz o sujeito a acreditar que é amado e que as pessoas se preocupam com ele; informação que leva o indivíduo a acreditar que é apreciado e que tem valor; informação que conduz o sujeito a acreditar que pertence a uma rede de comunicação e de obrigações mútuas. Dunst e Trivette (1990) defendem que o suporte social se refere aos recursos ao dispor dos indivíduos e unidades sociais (tais como a família) em resposta aos pedidos de ajuda e assistência. A investigação (Olsen *et al.*, 1991) tem demonstrado que os aspetos, componentes ou dimensões do suporte social têm impacto diferente consoante o grupo etário. Os autores verificaram que os elementos mais importantes no fornecimento de suporte social dependia do grupo etário, com o conjugue a exercer maior influência no grupo 30-49 anos e a família no caso de jovens e idosos. Por sua vez, Vilhjalmsson (1994) verificou que nos jovens, a família, neste caso os pais, constituem a principal fonte de suporte. O mesmo padrão foi encontrado por Henly (1997). Pais Ribeiro (1994), num estudo com jovens em que cruza várias medidas suscetíveis de avaliar diferentes dimensões de suporte social, fornecidas por vários agentes, confirma que, na população portuguesa a fonte de suporte social mais importante é a família.

Com o intuito de identificar a influência do meio académico na modificação da satisfação com o suporte social e do autoconceito dos estudantes e conhecer o impacto das variáveis biológicas, socioeconómicas, demográficas e académicas nas varáveis em análise desenvolvemos a presente investigação.

MATERIAL E MÉTODOS

Desenvolvemos um estudo descritivo/analítico adoptando uma estratégia metodológica do tipo intensivo, através da aplicação de um inquérito a alunos do 1°ano e 2° ano, de cinco cursos de licenciatura da área da saúde, do subsistema de ensino superior, o politécnico, para o qual usamos o Inventário Clínico de Autoconceito desenvolvido por Vaz Serra (1986) e a Escala de Satisfação com o Suporte Social de Pais Ribeiro (1999). O instrumento de recolha de informação eleito foi o questionário respondido individualmente pelos alunos do primeiro e segundo ano da Escola Superior de Saúde de Bragança, presentes em sala de aula num total de 273. É composto por uma primeira parte que visa a caracterização sociodemográfica e académica do estudante enquanto a segunda compreende as duas escalas referidas anteriormente. Os dados foram tratados recorrendo à análise da fiabilidade das escalas e dos itens que as integram através do cálculo do Alfa de Cronbach e as diferenças

ISBN: 978-989-95733-3-8

estabelecidas por recurso à Anova e ao Teste t de Student, utilizando para tal o programa informático SPSS.18 *(PASW Statistics 18)*.

RESULTADOS: SUPORTE SOCIAL E AUTOCONCEITO COMO RECURSOS SOCIALIZANTES

Na ESSS seguimos os pressupostos do autor. Os valores de *Alpha de Conbrach* são superiores a 60%. Observam-se para todos os fatores e totalidade da escala valores médios superiores aos valores médios teóricos o que traduz elevada satisfação em cada temática, ou seja, os alunos revelam satisfação com a sua rede de suporte social. No autoconceito consideraram-se, também, os fatores descritos pelo autor e observam-se valores de *Alpha de Conbrach* na ordem dos 70% na aceitação/rejeição social e autoeficácia. Na maturidade psicológica e impulsividade/atividade a consistência observada é inferior a 50%. Na globalidade da escala, a consistência é considerada boa (81,4%). Observam-se para todos os fatores e totalidade da escala valores médios superiores aos valores médios teóricos o que demonstra uma perceção tendencialmente positiva em termos do autoconceito (quadros 1 e 2)

Quadro 1 - Consistência interna e médias observadas da ESSS

Fator	Nº de itens	Alpha de Conbrach	Mínimo	Máximo	Média Teórica	Média Observada	Desvio Padrão
SA	5	0,784	5	25	15	19,93	3,21
IN	4	0,681	6	20	12	15,60	2,98
SF	3	0,625	3	15	9	10,78	2,29
AS	3	0,619	3	15	9	10,40	2,66
Total ESSS	15	0,838	31	75	45	56,72	8,41

SA – Satisfação com amizades; IN – Intimidade; SF – Satisfação com família; AS – Atividades sociais; Total ESSS – total escala ESSS.

Quadro 2 - Consistência interna e médias observadas da escala de AC

Fator	Nº de itens	Alpha de Conbrach	Mínimo	Máximo	Média Teórica	Média observada	Desvio Padrão
ARS	5	0,702	9	25	15	18,63	2,54
AE	6	0,695	15	30	18	22,86	2,89
MP	4	0,453	10	20	12	15,29	1,91
IA	3	0,458	6	15	9	11,92	1,60
Total AC	20	0,814	55	100	60	76,74	7,20

ARS – aceitação/rejeição social; AE – Autoeficácia; MP – maturidade psicológica;
IA – impulsividade/atividade; Total AC – total escala AC.

O quadro 3 evidencia a correlação entre as dimensões e global das duas escalas. Como se pode verificar, todas as dimensões se correlacionam entre si e com o global das escalas, à exceção da impulsividade/atividade que não se correlaciona nem com a satisfação com a família nem com as atividades sociais.

Quadro 3 – Matriz das correlações

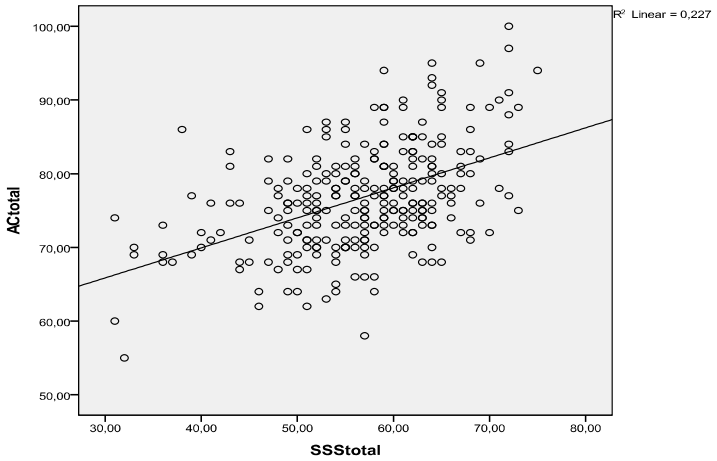
Correlação de Pearson	**SA**	**IN**	**SF**	**AS**	**ESSS total**	**A/R**	**AE**	**MP**	**I/A**	**AC total**
SA	1									
IN	**,546****	1								
SF	**,343****	**,255****	1							
AS	,558**	,436**	,309**	1						
SSS total	**,845****	**,770****	**,591****	**,768****	1					
A/R	,391**	,443**	,258**	,273**	,463**	1				
AE	,302**	,339**	,273**	,142*	,355**	,390**	1			
MP	,249**	,273**	,172**	,133*	,281**	,408**	,479**	1		
I/A	,213**	,141*	,001	,061	,151*	,359**	,342**	,359**	1	
AC total	,422**	,449**	,286**	,246**	,476**	**,764****	**,791****	**,726****	**,609****	1

*Significância a 5%; **Significância a 1%.

Uma vez verificados os pressupostos para a aplicação da análise de regressão linear simples, estabeleceu-se esta análise entre as duas variáveis (gráfico1). Os dados evidenciaram que, por cada aumento de 1 ponto na escala de autoconceito, a satisfação com o suporte social aumenta aproximadamente 0,5 pontos (β=0,476).

ISBN: 978-989-95733-3-8

Gráfico 1 - Relação linear entre o autoconceito e a satisfação com o suporte social



Estabelecida a análise das médias das duas escalas e respetivas dimensões segundo o género (quadro 4), constatou-se que os rapazes apresentam valores médios mais elevados no global das duas escalas e respetivas dimensões à exceção da maturidade psicológica. A aplicação do teste t-student apenas confirmou a existência de diferenças estatisticamente significativas nas médias de maturidade psicológica e satisfação com a família (t=-2,234,*p=0,026* e t=2,64;*p=0,024,* respetivamente).

Quadro 4 – Médias obtidas na escala AC e ESSS segundo o género

Género	AC	Média	t	p	ESSS	Média	t	*P*
Masculino Feminino	A/R	18,80 18,61	-0,134	0,893	SA	20,02 19,92	0,186	0,853
Masculino Feminino	AE	23,94 22,70	-1,105	0,270	IN	15,62 15,59	0,059	0,953
Masculino Feminino	MP	15,26 15,30	-2,234	0,026*	SF	11,60 10,66	2,264	0,024*
Masculino Feminino	IA	12,29 11,87	-0,988	0,324	AS	10,88 10,33	1,151	0,251
Masculino Feminino	AC Total	78,60 76,47	-1,428	0,154	ESSS Total	58,14 56,52	1,068	0,287

Pretendendo verificar modificações em função do ano de curso procedemos de igual forma à análise da diferença de médias expressas no quadro 5. A sua análise permite constatar que não se verificam diferenças significativas nas médias dos dois grupos.

Quadro 5 – Médias obtidas na escala AC e ESSS segundo o ano de curso

Ano	AC	Média	t	p	ESSS	Média	t	*P*
Primeiro Segundo	A/R	18,69 18,57	0,376	0,707	SA	19,99 19,87	0,307	0,759
Primeiro Segundo	AE	23,12 22,58	1,547	0,123	IN	15,31 15,90	-1,648	0,101
Primeiro Segundo	MP	15,31 15,27	0,207	0,836	SF	10,92 10,65	0,979	0,238
Primeiro Segundo	IA	12,93 11,91	0,091	0,928	AS	10,38 10,43	0,137	0,891
Primeiro Segundo	AC total	77,12 76,35	0,886	0,377	ESSS	56,60 56,85	-0,242	0,809

No que diz respeito aos cursos de licenciatura (Quadro 6), constata-se que relativamente ao autoconceito, os estudantes de enfermagem apresentam médias mais elevadas em todos os fatores e na totalidade da escala. A aplicação do One-Way ANOVA apenas demonstrou que as diferenças são estatisticamente significativas no fator de autoeficácia e total da escala (F=2,702; p=0,031 e F=2,472; p=0,045).

Quadro 6 – Médias obtidas na escala AC e ESSS segundo o curso

Curso	AC	Média	F	p	ESSS	Média	F	*p*
Gerontologia Enfermagem ACSP Farmácia Dietética	A/R	18,30 19,05 18,74 18,73 18,15	1,206	0,309	SA	19,50 20,52 20,84 20,02 18,58	4,344	0,002**
Gerontologia Enfermagem ACSP Farmácia Dietética	AE	22,47 23,77 22,78 22,62 22,26	2,702	0,031*	IN	15,71 16,19 15,42 15,60 14.86	1,584	0,179
Gerontologia Enfermagem ACSP Farmácia Dietética	MP	15,02 15,61 15,40 15,20 15,07	0,991	0,413	SF	10,67 11,51 10,68 10,98 9,83	4,427	0,002**

ISBN: 978-989-95733-3-8

Gerontologia Enfermagem ACSP Farmácia Dietética	IA	11,41 12,23 11,96 11,83 11,98	1,970	0,099	AS	9,86 10,66 11,10 10,94 9,32	4,446	0,002**
Gerontologia Enfermagem ACSP Farmácia Dietética	AC Total	75,39 78,69 77,00 76,71 75,09	2,472	0,045*	ESSS Total	55,76 58,88 58,04 57,54 52,60	5,234	<0,001**

Na Escala de Satisfação com o Suporte Social verifica-se que os estudantes dos cursos de dietética e gerontologia apresentam valores médios inferiores nos fatores satisfação com as amizades, atividades sociais e global da escala (F=4,344; *p=0,002*; F=4,427; *p=0,002* e F=5,234; *p<0,001)*. Na satisfação com a família, os estudantes de dietética também apresentam médias mais baixas, enquanto os de enfermagem se evidenciam pela situação oposta (F=4,427; *p=0,002)*.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

No presente estudo observaram-se valores médios superiores aos valores médios teóricos das duas escalas aplicadas, o que demonstra uma perceção tendencialmente positiva do autoconceito e de satisfação com o suporte social. Os dados relativos ao autoconceito estão em concordância com os obtidos por Melo Cruz *et al* (2010) que concluíram que os estudantes do 4º ano de enfermagem possuíam valores de autoconceito superiores à média.

Existe uma relação linear entre o autoconceito e o suporte social, sendo que, quando o autoconceito aumenta, aumenta também a satisfação com o suporte social.

Os estudantes apresentam médias de satisfação familiar mais elevadas que as estudantes, resultado que contraria parcialmente os obtidos por Seco *et al* (2005). No estudo por eles desenvolvido verificaram que as raparigas apresentam médias mais elevadas que os rapazes relativamente à satisfação com o suporte social disponível. A percepção da existência de suporte social tem sido referida como uma das variáveis que promove a adaptação pessoal e social dos indivíduos em situações de mudança e transição.

Os rapazes apresentam médias mais baixas de maturidade psicológica. Os estudantes do curso de enfermagem apresentam médias mais elevadas de autoconceito nomeadamente na autoeficácia e global da escala de Autoconceito, enquanto os estudantes de dietética e gerontologia são os menos satisfeitos com as amizades, atividades sociais e global da escala de Satisfação com o Suporte Social. Também na satisfação com a família os estudantes de dietética evidenciam menor satisfação por oposição aos de enfermagem que apresentam valores médios mais elevados.

BIBLIOGRAFIA

Antonovsky, A. (1984). The sense of coherence as a determinant of health, in J. H. MATARAZO; M. MILLER (Eds.), *Behavioural health: A handbook of enhancement and physical well-being*, San Francisco, Jossey-Bass.

Balsa, C. Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R., & Campos R. L. (2001). Perfil dos estudantes do Ensino Superior. Desigualdades e Diferenciação. Lisboa, Edições Colibri.

Bourdieu, P. (1966). L´école conservatrice: les inégalités devant l´école et la culture, *Revue Française de Sociologie,* 7, nº 3, pp. 325-347.

Bourdieu, P; Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d`enseignement.* Paris, Editions de Minuit.

Bruhn, J. G., & Philips, B. U. (1984), Measuring social support: a synthesis of current approaches. *Journal of Behavioral Medicine*, 7, nº 2, pp. 151-169.

Cabrita, J.; Ferreira, H.; Iglésias, P.; Baptista, T.; Rocha, E.; Lopes da Silva, A.; Miguel, J. (2001). Estudo do padrão de consumo de medicamentos pelos estudantes da Universidade de Lisboa. Revista Portuguesa de Saúde Pública, Vol. 19, nº 2, Julho/Dezembro, pp. 39-47.

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, nº 5, pp. 300-314.

Dunst, C., & Trivette, C. (1990). Assessment of social support in early intervention programs. Em S. Meisels, & J. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 326-349), New York, Cambridge University Press.

Henly, J. (1997). The complexity of support: the impact of family structure and provisional support on African American and white adolescent mothers' well-being. *American Journal of Community Psychology,* 25, pp. 629-655.

Luthar, S. S.; Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, nº 1, pp. 6-22.

Melo Cruz, C.; Pinto, J.; Almeida, M.; Aleluia, S. (2010). Ansiedade nos estudantes do ensino superior. Um estudo com estudantes do 4º ano do curso de licenciatura em enfermagem da Escola Superior de Saúde de Viseu. *Revista Millenium*, 38/15. pp 223-242.

Olsen, O., Iversen, L., & Sabroe, S. (1991). Age and the operationalization of social support. *Social Science and Medicine,* 32, nº 7, pp. 767-771.

Pais Ribeiro, J. L. (1999). Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica,* 3, (XVII), pp. 547-558.

Pais Ribeiro, J. L. (1994). A importância da família como suporte social na saúde. Em L. Almeida, & I. Ribeiro Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983), *Assessing social support: the social support questionnaire, Journal of Personality and Social Psychology*, 44, nº 1, pp. 127-139.

Seco, G.; Pereira, I.; Dias, I.; Casimiro, M. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões. Revista Psicologia e Educação. Vol. IV, nº1, pp. 7-21.

Vaz Serra, A. (1986). O Inventário Clínico do Auto-Conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7, nº 2, pp. 67-84.

Vilhjalmsson, R. (1994). Effects of social support on self-assessed health in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, nº 4, pp. 437-452.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Relação educativa e resiliência. Crianças residentes em instituições de acolhimento

Patrícia Palma
Agrupamento de Escolas Prof. Paula Nogueira, Olhão
patbarreira@sapo.pt

Helena Martins
Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Psicologia
mhmartin@ualg.pt

Resumo: O presente estudo pretendeu investigar as potencialidades da Relação Educativa enquanto promotora de Resiliência Educacional em crianças institucionalizadas. Foram inquiridos 43 docentes do 1° Ciclo e 27 crianças do distrito de Faro, tendo-se verificado que os docentes implementam estratégias que visam desenvolver competências pessoais e sociais nos seus alunos e que estas influenciam positivamente a sua Resiliência Educacional. De assinalar ainda que o Envolvimento Escolar aparece como um importante fator de proteção destas crianças.

Palavras- chave: Relação Educativa, Resiliência Educacional, Crianças Institucionalizadas

Abstract: The present study aims at investigating the potential of the relationship as a promoter of Education Educational Resilience in institutionalized children. We interviewed 43 teachers of the 1st cycle and 27 children in the district of Faro, and it was found that teachers implement strategies to develop personal and social skills in their students and that they positively influence their Educational Resilience. It should be noted further that the School Involvement appears as an important protective factor for these children.

Keywords**:** Relationship Education, Educational Resilience, Institutionalized Children

INTRODUÇÃO

A institucionalização de crianças em instituições de acolhimento tem constituído uma importante temática na investigação nas últimas décadas que sustentam que tal opção se pode constituir como um fator de risco e de vulnerabilidade. Estudos efetuados destacam a fragilidade destas crianças muitas vezes vítimas de maus tratos e abandono por parte dos progenitores e à qual se acresce, por vezes, a ausência de figuras de vinculação afetiva que possam funcionar como elementos segurizadores e potenciadores de um desenvolvimento saudável e equilibrado (Amado, Ribeiro, Limão & Pacheco, 2003; Rutter, 1995; Sá, 2005).

A investigação apresentada neste artigo pretendeu analisar as implicações de uma relação educativa positiva e equilibrada, centrada na promoção de competências pessoais e sociais, enquanto fator protetor e de resiliência da criança sujeita a fatores de risco e de adversidade.

Para atingir este propósito, construiu-se e validou-se um questionário que foi aplicado a 43 docentes do 1° Ciclo do Ensino Básico que lecionavam em turmas que tinham na sua constituição alunos institucionalizados. A opção por este ciclo de escolaridade pareceu-nos pertinente, na medida em que o docente, neste grau de ensino, trabalha em regime de monodocência durante vinte e cinco horas semanais com as mesmas crianças.

Aos alunos do 3° e 4° anos (*N*=27) residentes em Instituições de Acolhimento aplicou-se um questionário de caracterização sócio-demográfica e a Escala de Resiliência – *Healthy Kids Resilience Assessment Module* (adaptada por Martins, 2005).

ISBN: 978-989-95733-3-8

DESENVOLVIMENTO

A relação educativa tem vindo a sofrer, ao longo das últimas décadas, profundas alterações paradigmáticas nas quais será conveniente refletir brevemente. Assim, enquanto Durkheim (1984) a definia como um ato exercido pelas gerações adultas sobre aquelas que estão em desenvolvimento, tendo subjacente uma visão de verticalidade na ação educativa; Fernandes (1990) explicava-a como um processo interacional que visa favorecer o desenvolvimento integral do aluno e cuja grandeza se operacionaliza numa dimensão humana, recíproca, cooperativa e comunitária com o «*objectivo de formar personalidades autónomas, maduras, independentes e livres*» (p. 140).

Deste modo, a relação educativa consubstancia-se em dois pólos que interagem entre si. Professores e alunos são atores ativos de uma interação educativa que se constrói de forma multidireccional, ou seja, ela produz resultados através da interseção de vetores biunívocos que se interligam em redes de comunicação, sendo docentes e discentes simultaneamente emissores e recetores (Barreiros, 1996; Curral & Chambel, 2001).

A importância de uma relação educativa eficaz traduz-se sobretudo na possibilidade de permitir a qualquer indivíduo construir expetativas positivas de eficácia pessoal e um auto-conceito que lhe facilitem a construção de relações interpessoais gratificantes.

Em 2008, um estudo solicitado pelo Ministério da Educação, o Forum Educação para a Cidadania, apontava caminhos no sentido de se construir um campo de conhecimentos, atitudes e comportamentos que promovessem nos alunos competências de cidadania, assentando o desenvolvimento destas competências transversais em três eixos: a postura cívica individual (onde está incluída a construção da autoestima e a responsabilização e valorização positivas), o relacionamento interpessoal (com ênfase nos processos comunicacionais e na gestão harmoniosa de conflitos) e o relacionamento social e intercultural (que abrange a educação para a paz).

Nesta linha ideológica situam-se também Canha e Neves (2008), defendendo que o treino de competências pessoais e sociais pode prevenir problemas emocionais, desenvolver capacidades de relacionamento interpessoal com os colegas, saber como resolver situações problemáticas e promover a saúde e a qualidade de vida. E se estas competências são importantes para todas as crianças, serão ainda mais essenciais ser trabalhadas com as crianças que não possuem laços familiares vinculativos que lhes permitam uma aprendizagem efetiva sobre si próprios e sobre a forma como devem interagir em sociedade.

O segundo constructo no qual se baseia o presente estudo – a resiliência – aparece nas Ciências Humanas e Sociais importado da Física e surgiu na sequência da observação de indivíduos que, confrontados com graves adversidades, conseguiram superar com sucesso os seus traumas e privações. Deste modo, a resiliência é entendida como a capacidade que o indivíduo tem de alcançar uma vida sã, crescendo num meio insano, através das relações que se estabelecem ao longo do tempo com o meio social e familiar (Rutter, 1995).

Luthar, Chicchetti e Becker (2000) ressaltam a importância de se considerar a resiliência não como um produto, mas antes como um processo dinâmico que permite uma adaptação positiva face à vida, quando em presença de grandes adversidades.

O estudo deste conceito parece ser bastante produtivo para o desenvolvimento humano se o analisarmos à luz dos papeis desempenhados pelos suportes extrafamiliares, nomeadamente pela relação educativa, até pelo tempo que perdura e por ser também ela um eixo fundamental no desenvolvimento da criança.

O estudo da resiliência surge ainda associado a dois tipos de fatores: por um lado os de risco e de vulnerabilidade e, por outro, de proteção e de promoção da resiliência. O risco e a vulnerabilidade podem surgir na

sequência da presença de um ou mais fatores ligados ao desenvolvimento da criança, como o baixo peso à nascença, lesões cerebrais, doenças genéticas, ou então associada a fatores sociais como a condição socioeconómica da família, desemprego, desestruturação familiar, consumo de substâncias ilícitas, entre outros (Cyrulnik, 2003; Garmezy, 1991; Rutter, 1995).

Contudo, vários foram os estudiosos que alertaram para o fato de que, se por um lado existem fatores que podem colocar em causa o normal desenvolvimento da criança, existem também um outro conjunto de fatores que pode atenuar os efeitos da exposição àqueles que conduzem a situações de vulnerabilidade e de risco. Estes são de duas naturezas distintas: por um lado os traços de personalidade (contextos intrínsecos ao próprio indivíduo) e, por outro, o meio em que a criança se desenvolve (contextos extrínsecos) (Benard, 1991; Garmezy, 1991; Grotberg, 1995).

Destes fatores, a escola assume um papel importantíssimo pelo tempo que a criança nela permanece e pela qualidade das relações que nela se constroem. Já em 1987, Rutter observava que crianças oriundas de um meio sociocultural mais desfavorecido conseguiam construir um projeto de vida e de futuro quando vivenciavam experiências na escola que promoviam a sua autoestima e incrementavam a sua autoeficácia.

Mais recentemente, Elias, Parker e Rosenblatt (2006) apontavam a importância do desenvolvimento de competências pessoais e sociais como elemento-chave para a promoção da resiliência educacional, afirmando que estas permitiam aos alunos acumularem conhecimentos e capacidades que promoviam uma adequada resposta aos desafios do meio ambiente.

De entre os vários estudos sobre quais as características de uma criança resiliente, parece-nos apropriado referir o apresentado por Duncan, Burden e Bickel (1996) que sintetizam em quatro domínios o seu perfil:

- Competências sociais – responsabilidade, flexibilidade, empatia, capacidade de comunicação, sentido de humor;

- Capacidade de resolução de problemas – consciência crítica, planificação, imaginação, iniciativa;

- Autonomia – sentido do seu próprio valor e de autoeficácia, controlo sobre o meio ambiente, autodisciplina, resistência, capacidade para se distanciar;

- Noção de futuro e de sentido de vida - trabalho por objetivos, expetativas saudáveis, persistência, esperança no futuro…

Estas competências básicas reveladas por alunos considerados resilientes servem de referencial para que se compreenda a importância da intervenção do professor através da relação educativa que estabelece com o aluno. E se é pertinente pensar na sua importância para a população estudantil no seu geral, que dizer daqueles que se veem privados de crescer no seu meio familiar?

As crianças residentes em Instituições de Acolhimento são aquelas que foram retiradas aos seus contextos de origem por se encontrarem em situação de risco, sendo esta a última medida preconizada pela lei de Proteção de Menores em Risco e que significa, na prática, que foram esgotadas todas as tentativas de integrar a criança no seu seio natural.

Todavia, diversos autores apontam a própria institucionalização como um fator de risco que pode contribuir para algumas caraterísticas apontadas como frequentes em crianças a viver nestas condições, como sendo os problemas comportamentais, a delinquência infantil e juvenil, os problemas de aprendizagem, entre outros (Srecht, 2003; Ungar, 2007).

ISBN: 978-989-95733-3-8

Partindo deste campo conceptual, afigura-se ser de especial relevância analisar as crianças residentes em instituições, para quem a resiliência pode significar uma adaptação eficaz ao meio ambiente e tentar perceber se a relação educativa desenvolvida com os professores pode ou não ajudar estes alunos a ultrapassarem os riscos e as adversidades com que se deparam no seu dia-a-dia.

METODOLOGIA

O presente estudo pretendeu, como objetivo geral, analisar se a relação educativa, orientada para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais está relacionada com a resiliência educacional dos alunos residentes em Instituições de Acolhimento.

Este objetivo geral operacionalizou-se nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar quais as práticas pedagógicas aplicadas pelos docentes com o objetivo de desenvolver nos seus alunos residentes em instituições de acolhimento competências pessoais e sociais;

- Analisar se estes alunos apresentam bons níveis de resiliência académica e nas relações interpessoais e se possuem recursos internos e externos;

- Investigar se a aplicação de práticas pedagógicas de promoção de competências pessoais e sociais está associada a uma maior resiliência educacional nos alunos.

Os dados para o estudo foram recolhidos com recurso a três instrumentos distintos. Aos docentes foi distribuído um questionário - elaborado e validado no âmbito desta investigação - com três partes distintas: uma primeira parte com uma breve caracterização do docente, uma segunda parte com a enumeração das estratégias de promoção de competências pessoais e sociais que o docente aplica em contexto de sala de aula e uma última parte com a sua avaliação da capacidade de resiliência de cada aluno institucionalizado presente na turma em que lecionava. Aos alunos foram distribuídos dois questionários: um que pretendia fazer a recolha de alguns dados sociobiográficos e a escala de resiliência *Healthy Kids Resilience Assessement Module*, criada por Constantine e Bernard (2001) e adaptada por Martins (2005). Este questionário é composto por cinquenta e oito itens e integra dezassete fatores de proteção externos e seis características internas associadas à resiliência.

Optou-se por uma investigação de natureza maioritariamente quantitativa, tendo os questionários aos docentes e aos alunos sido aplicados a uma amostra de conveniência e não probabilística constituída pela totalidade da população de professores do 1° Ciclo que lecionavam, no ano letivo 2008-2009, no Algarve, em turmas com alunos institucionalizados e à globalidade dos alunos de 3° e 4° anos que se encontravam a residir em instituições de acolhimento.

A amostra de docentes respondentes perfez um total de 43 sujeitos (*N*=43), dispersos por doze agrupamentos e dezasseis escolas, tendo existido representatividade de todos os concelhos desta região. Obteve-se uma taxa de retorno de 83%, sendo a maioria dos respondentes do sexo feminino e com uma média de tempo de serviço de 14 anos.

Os respondentes discentes constituem uma amostra de 27 sujeitos (*N*=27), tendo-se obtido uma taxa de retorno de 74,35%. A média de idades destes alunos é de 9,6 anos e a moda do tempo de permanência na instituição é de 2 anos.

Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados evidenciam que os docentes implementam estratégias que visam promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, mas, simultaneamente, avaliam negativamente os percursos de resiliência destas crianças.

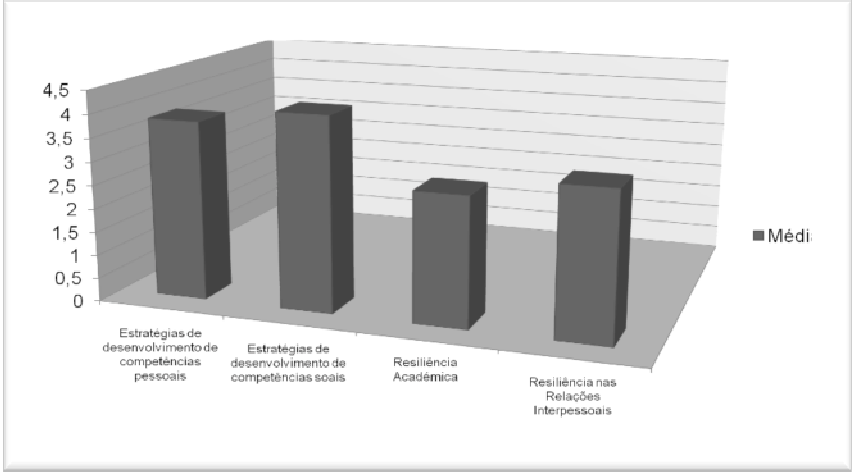


Gráfico 1- Síntese dos resultados do questionário aos docentes

Um olhar mais detalhado para os resultados, permite constatar que os professores evidenciam preocupação com o desenvolvimento de competências pessoais (*M*=3,83), desenvolvendo-as de forma bastante significativa. Esta dimensão foi analisada tendo em conta quatro fatores: Comunicação, Assertividade, Autocontrolo e Autoconhecimento. Destes, o fator que obteve mais relevância foram as estratégias que promovem o Autoconhecimento (*M=4,03*) e o menos trabalhado foi a promoção do Autocontrolo (*M=3,46*).

Assim, os resultados apontam para uma menor preocupação para o desenvolvimento de estratégias que promovam a espera pela recompensa ou o ensino de técnicas de autorregulação emocional. Contudo, Goleman (1995) apontava já para o fato de que a incapacidade de controlar as emoções perturbadoras poderia ter consequências devastadoras para o bem-estar emocional das crianças, pelo que este resultado pode ter influência na posterior capacidade da criança para resolver situações de conflito de forma controlada e não agressiva (Lopez, 2004).

O fator Comunicação, apesar da média elevada (3,81), possui alguns itens com médias muito baixas, nomeadamente aqueles que integram a liberdade de expressão e de comunicação em sala de aula. Vários docentes não dispõem de um espaço e de um tempo destinados à comunicação de novidades, o que parece indiciar pouca sensibilidade para abarcar a diversidade cultural, assim como as necessidades individuais de cada aluno, aspetos defendidos como essenciais nas escolas promotoras de resiliência (*The Consortium on the school-based promotion of social competence*, 2000).

No que diz respeito às estratégias de desenvolvimento de competências sociais, verificamos uma média ainda mais elevada (*M* = 4,15) sendo o fator Empatia o mais trabalhado pelos docentes (*M* =4,49), obtendo o fator com menos relevância - Aptidão Social - uma média de 3,81.

Assim, verifica-se uma acentuada preocupação com a promoção de atitudes de solidariedade e de amizade produzidas no decorrer das brincadeiras, impulsionadoras do desenvolvimento da Empatia, assim como com o

ISBN: 978-989-95733-3-8

envolvimento e responsabilização do aluno pelas tarefas relacionadas com a gestão da sala de aula ou com a criação de regras que sejam comummente aceites.

A terceira parte do questionário distribuído aos docentes pretendia perceber de que forma estes avaliavam a capacidade de resiliência dos seus alunos institucionalizados. Ao se analisar estes resultados, verifica-se que lhes atribuem baixos níveis de resiliência académica aos seus alunos, identificando problemas em quatro fatores associados a esta dimensão e obtendo estes uma média abaixo do valor médio (3): Autonomia (*M*=2,58), Persistência (*M*=2,45), Uso de Estratégias Metacognitivas (*M*= 2,80) e Resolução de Problemas (*M*=2,97). De referir ainda que o único fator a atingir o valor médio (3) foi o Empenho nas Atividades Escolares.

Deste modo, constata-se que os alunos ao serem avaliados pelos seus docentes parecem apresentar valores baixos no âmbito da Resiliência Académica. Ao se examinar um pouco mais em pormenor estes resultados e analisando os itens que fazem parte desta dimensão, constata-se que os docentes consideram que os seus alunos demonstram dificuldades em resistir à frustração, em persistir face às dificuldades, em propor estratégias para a resolução de problemas e ainda em executar essas mesmas estratégias a fim de superar as suas dificuldades. Assim sendo, estes resultados parecem vir ao encontro do referenciado por Strecht (1998, citado por Vilaverde, 2000) que inventariam alguns padrões de comportamentos que as crianças institucionalizadas costumam exibir. De acordo com estes autores, são frequentes as relações interpessoais inadequadas, uma autoimagem desvalorizada, sentimentos depressivos, agressividades destrutiva, índice de ansiedade muito elevado, baixa motivação, problemas ao nível do autoconceito e da autoestima, instabilidade emocional, fraco sentido de responsabilidade e incapacidade de resistência à frustração.

O segundo grupo de competências que se pretendeu analisar prende-se com a forma como cada um destes alunos se relaciona com os outros e como manifesta os seus comportamentos e atitudes. Neste sentido pretendeu-se avaliar a resiliência nas relações interpessoais, tal como é preconizado por Lemos e Meneses (2002) que defendem que a resiliência nas relações interpessoais está associada à competência social que cada indivíduo apresenta, para investigar se estes alunos apresentam comportamentos socialmente aceites ou se são capazes de interagir de forma eficaz com outros que o rodeiam.

Na análise desta dimensão foram tomados em consideração dois fatores: Relações Interpessoais Positivas e Competências Sociais que obtiveram uma média superior à dimensão anterior (*M*=3,14), o que leva a constatar-se que os professores consideram que os seus alunos apresentam características mais elevadas neste domínio. Neste sentido, os alunos parecem apresentar comportamentos positivamente associados à resiliência, tal como o fato de serem cooperativos e amáveis, assim como são capazes de resolver de forma adaptativa os conflitos com os outros. No entanto, a merecer avaliação menos positiva por parte dos professores está a forma como estas crianças sentem as suas responsabilidade e o modo como as cumprem, assim como conseguem (ou não) controlar a sua agressividade.

Ainda dentro do objetivo de avaliar a capacidade de resiliência dos alunos institucionalizados e de que forma estes se relacionam com os vários contextos em que estão inseridos, nomeadamente a escola, o grupo de pares, a comunidade e a casa, foi aplicada a Escala de Resiliência *Helthy Kids Resilience Assessement Module* aos alunos residentes em Instituições de Acolhimento e a frequentar o 3º ou 4º ano de escolaridade. A aplicação desta escala serviu ainda para verificar se a perceção que os professores possuíam sobre a capacidade de resiliência dos seus alunos se coadunava (ou não) com os efetivos processos de construção de resiliência demonstradas por essas mesmas crianças.

Todavia, constatou-se que os resultados obtidos são substancialmente diferentes dos dados recolhidos com o anterior instrumento, atendendo a que os alunos evidenciaram um valor bastante elevado de Resiliência Total, com uma média de 3,16 (valor máximo =4), o que parece demonstrar boas capacidades no que diz respeito à construção de um percurso de vida resiliente por parte destas crianças.

Da análise dos dados obtidos através da escala, constata-se que a média mais elevada é obtida na subescala *Response-Set Breakers (M=3,31),* seguida pela subescala factores de proteção externos *(M=3,12)* e, por último, mas também com uma média elevada *(M=3,05)*, surge a subescala dos fatores de proteção internos. Estes resultados indiciam, tal como demonstrado no estudo de Martins (2005), que alunos considerados em risco podem reconhecer a existência de recursos aos quais sentem que podem recorrer e que lhes permitem construir um percurso de vida resiliente.

A análise dos resultados aos fatores de proteção externos, permite constatar que é no fator *Envolvimento Escolar* que se encontra a média mais elevada deste conjunto, com um ressalto muito positivo para o resultado obtido nas *Relações Afetivas na Escola,* fazendo supor que as escolas e especialmente os docentes estão a ser capazes de se transformar em Tutores de Resiliência (Biscaia, 2007).

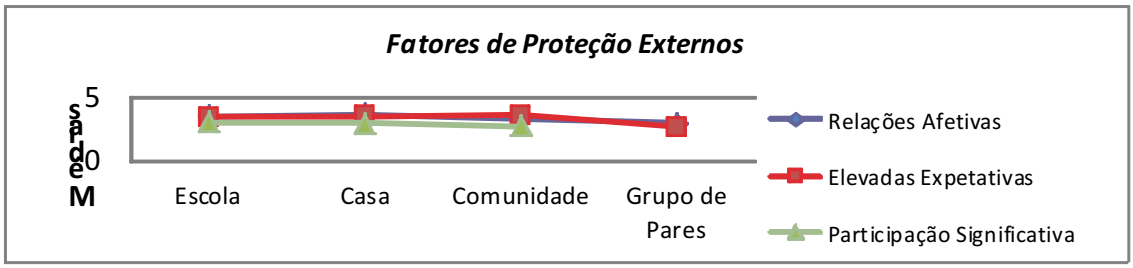


Gráfico 2- Resultados da Escala de Resiliência – fatores de proteção externos

O resultado final da subescala *Fatores de Proteção Internos* foi um pouco inferior ao da subescala anterior (*M*=3,05), o que não deixa, no entanto, de ser ainda um valor elevado, tomando em consideração que o valor máximo da escala é 4.

De referir que os fatores onde os alunos revelam um melhor desempenho (Comunicação e Cooperação e Resolução de Problemas) são apontados como essenciais para o desenvolvimento equilibrado do ser humano, para além de que é no item de resolução de problemas que os resultados mais se afastam dos obtidos através do questionário aos docentes.

O fator *Empatia* parece ser o menos desenvolvido por este conjunto de alunos, o que poderá ser compreensível à luz da teoria do desenvolvimento das relações interpessoais, pois este sentimento só se desenvolve plenamente a partir da faixa etária dos dez anos (Coll, Marchesi & Palacios, 2004) e a amostra é constituída por um grupo com uma média de idades inferior.

ISBN: 978-989-95733-3-8

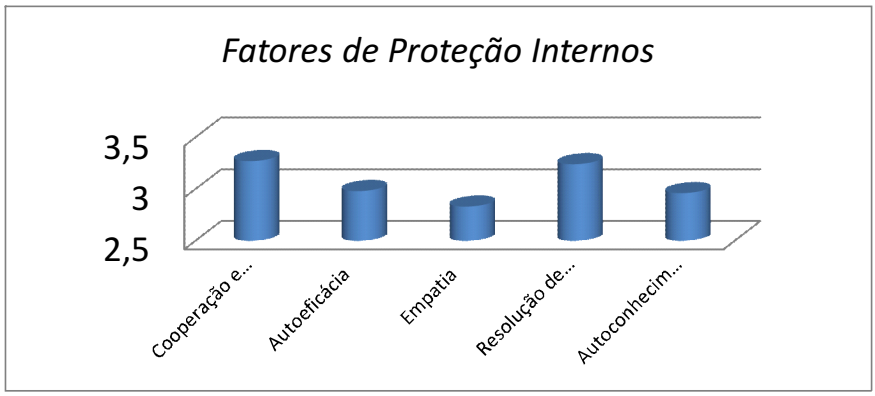


Gráfico 3- Resultados da Escala de Resiliência – Fatores de Proteção Internos

Ao se analisar os resultados obtidos nesta escala e alguns fatores sociodemográficos surgem também alguns dados sobre os quais convém refletir. Assim, na presente amostra constata-se que são os rapazes que obtêm melhores resultados em todos os parâmetros da escala, resultado este que parece estar em contradição com alguns trabalhos que apontam ser o sexo feminino mais resiliente, principalmente em idades precoces (Benard, 1991, Garmezy, 1991).

Também o ano de escolaridade parece ter um impacto significativo nos resultados obtidos, tendo os alunos do 3° ano conseguido melhores resultados, fato que poderá estar associado à forma como a criança constrói o seu autoconceito que sofre uma alteração significativa por volta dos oito anos, passando a partir daí a estar intimamente associado às comparações que estabelece com os seus companheiros.

Previsivelmente, os alunos que não sofreram quaisquer retenções obtiveram melhores resultados na escala, visto que as experiências de sucesso acarretam consequências positivas para a sua autoestima.

Outro dado importante prende-se com o fato de que os alunos que não mantêm contato regular com a família de origem obterem melhores resultados em todos os parâmetros, entrando em concordância com o estudo de Rocha e colaboradores (2008) que refere que uma adaptação positiva à instituição onde residem faz com que as crianças apresentem uma maior estabilidade emocional. Contudo, o tempo prolongado de permanência na Instituição parece influir negativamente no desenrolar do processo de construção da resiliência, o que poderá estar intimamente ligado ao fato de que estas instituições se caracterizarem por possuírem um elevado número de adultos cuidadores e estes sofrerem muita rotatividade, o que poderá impedir a criança de estabelecer laços vinculativos a adultos segurizadores.

A última parte do presente estudo pretendeu investigar a existência de correlações entre as práticas pedagógicas dos docentes e a resiliência demonstrada pelos alunos residentes em Instituições de Acolhimento.

Apesar dos dados recolhidos através dos questionários apontarem para a existência de uma preocupação por parte dos docentes inquiridos em desenvolver estratégias que promovam competências pessoais, verifica-se que não são as estratégias mais utilizadas (*assertividade* e *autocontrolo*) que possuem uma correlação superior, mas sim as estratégias relacionadas com a *comunicação*, tendo estas um impacto significativo ao nível do *Empenho nas Atividades Escolares*, no *Uso de Estratégias Metacognitivas* e na capacidade de os alunos resolverem problemas.

Ao cruzarmos os dados obtidos entre os dois instrumentos (questionário aos docentes e a Escala de Resiliência), constata-se que os resultados correlacionais entre o desenvolvimento de Competências Pessoais e os diversos fatores que compõem a subescala Envolvimento Escolar estão positivamente correlacionados.

De assinalar que, no domínio das Competências Pessoais, são os fatores da Comunicação e da Assertividade que possuem correlações mais elevadas, principalmente no cruzamento com os fatores Elevadas Expetativas na Escola, Participação na Escola e Envolvimento Escolar, isto no que diz respeito à subescala dos Fatores de Proteção Externos; enquanto apenas a Comunicação aparece positivamente associada aos Fatores de Proteção Internos.

Deste modo, este estudo confirma a importância do uso deste tipo de estratégias para que o aluno se sinta ligado à escola, considerando esse espaço como seu, o que corrobora os já apresentados estudo de Lopez (2004) e Gaspar, Branco e Matos (2005) que apontam a importância deste tipo de estratégias para que o aluno consiga construir uma forma positiva de saber estar consigo próprio e com os outros.

Quando se procedeu à análise correlacional entre os dados obtidos sobre a aplicação de estratégias de promoção de competências sociais e a dimensão resiliência nas relações interpessoais, verificou-se que os valores encontrados, apesar de positivos, são todos bastante baixos, revelando pouca significância estatística.

Repetiu-se o cruzamento de instrumentos, o que levou à descoberta de valores um pouco superiores, parecendo que as estratégias que visam desenvolver aptidões sociais têm impacto nos parâmetros relacionados com o Envolvimento Escolar.

Apesar dos fracos resultados obtidos no estudo correlacional, não se pode esquecer que os efeitos educativos do trabalho sistemático com este tipo de estratégias podem demorar muitos anos. Recorde-se, por exemplo, as conclusões do «*Seattle Social Development Project*» que teve como objetivo desenvolver competências pessoais e sociais em alunos dos primeiros anos de escolaridade, tendo este tido os seus resultados visíveis quando os alunos frequentavam o Ensino Secundário. Daí que seja de considerar que, não obstante os professores estarem a desenvolver estas estratégias junto destes alunos, não foi possível analisar verdadeiramente o efeito de algumas práticas pedagógicas, pois elas poderão vir a revelar-se num tempo desfasado do presente estudo que apenas avaliou a resiliência atual demonstrada pelas crianças.

Como nota ainda a reter, aponta-se o fato de que os docentes que participaram neste estudo possuírem uma consciência generalizada sobre a importância da aplicação de estratégias que visem promover competências pessoais e sociais, assim como se ter verificado que a *Relação Educativa* constitui um importante fator protetor, dado comprovado através da informação recolhida sobre o *Envolvimento Escolar*. Contudo, não foi possível verificar a influência direta do uso deste tipo de estratégias na capacidade de resiliência dos alunos residentes em instituições de acolhimento, mas apenas verificar que estão positivamente associadas.

CONCLUSÕES

A Relação Educativa constitui-se, pelo tempo que perdura e numa lógica interacionista e ecológica, como um fator de importância objetiva no desenvolvimento dos indivíduos. As suas implicações para a construção de um processo de vida resiliente têm sido objeto de diversos estudos, para os quais esta investigação pretendeu contribuir.

O estudo verificou que, não só os professores estão convictos da necessidade de promover competências nos seus alunos, indo muito para além de serem apenas meros transmissores de conteúdos, como também sentem

necessidade de pessoalizar os contextos de ensino e aprendizagem. Do conjunto de competências enunciadas, constatou-se que são as do foro social as mais trabalhadas.

Por outro lado, o presente estudo concluiu que as estratégias menos aplicadas são as que têm como objetivo promover o Autocontrolo, apesar de diversos docentes terem manifestado preocupação com o comportamento e com o controlo da agressividade dos seus alunos. Assim, o que este estudo parece concluir é que os docentes estão pouco familiarizados com o uso de determinadas técnicas.

A investigação pretendeu aferir também os níveis de resiliência dos alunos institucionalizados. Neste ponto foram encontrados dados contraditórios. Por um lado conclui-se que os docentes têm subjacente uma visão negativa do percurso destes alunos, como se pode comprovar pelo fato de que os valores obtidos de resiliência académica estarem todos praticamente abaixo do valor médio. Já no que diz respeito à resiliência nas relações interpessoais, os dados obtidos sobem para níveis médios. No entanto, ao se comparar estes dados com os resultantes da aplicação da Escala de Resiliência diretamente aos alunos, verifica-se que a informação recolhida sugere que estão a desenvolver um percurso de vida resiliente, pois demonstram significativos recursos internos e externos que parecem estar a contribuir para ultrapassarem as dificuldades e contrariedades que a vida lhes traz.

Dos recursos externos, de assinalar que o presente estudo demonstra que a Escola é o maior fator de proteção e de promoção da resiliência, ao qual se segue a Instituição onde residem as crianças.

Quanto aos recursos internos, o presente estudo conclui que os fatores Comunicação e Cooperação e Resolução de problemas são os que mais colaboram para o bom resultado destes alunos.

Por último, de ressaltar que, apesar de não ter sido possível comprovar, com níveis de associação fortes, que a Resiliência Educacional se interliga com a aplicação de estratégias de desenvolvimento pessoal e social em contexto escolar, ficou evidente que as estratégias comunicacionais aplicadas pelos docentes, assim como as que promovem a *Aptidão Social* estão positivamente associadas ao desenvolvimento da *Resiliência Académica* e nas *Relações Interpessoais*.

Tomando em consideração todas as conclusões a que este estudo chegou, pensa-se que seria pertinente realizar um levantamento das necessidades de formação contínua dos docentes no campo do desenvolvimento e aplicação de estratégias que visam promover competências pessoais e sociais, de forma a se adequar as ofertas de formação contínua de professores em áreas que são transdisciplinares, mas que não deixam de ser igualmente importantes para a formação integral do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, J. ; RIBEIRO, F. ; LIMÃO, I.; PACHECO, V. (2003). *A escola e os alunos institucionalizados*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

BARREIROS, J. C. (1996). *A turma como sistema de interacção – Uma abordagem sistémica da comunicação na turma*. Colecção Escola e Saberes. Porto: Porto Editora.

BENARD, B. (1991). *Fostering resilience in Kids: Protective factors in the family, school, and community*. Portland, OR: Western Center for Drug-Free Schools and Communities.

BISCAIA, J. (2007). *Resiliência na criança e seu futuro.* Brotéria, v.164 n°3: 227-237.

CANHA, L & NEVES, S. (2008). *Programa de treino de competências pessoais e sociais – desenvolvimento de um modelo adaptado a crianças e jovens com deficiência.* Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação.

COLL, C., MARCHESI, A., PALACIOS, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação.* S. Paulo: Artmed Editora. Vol. 1: Psicologia evolutiva.

CURRAL, L. & CHAMBEL, M. J.(2001). in FERREIRA, J. M. C. *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Amadora: McGrawHill.

CYRULNIK, B. (2003). *Resiliência essa inaudita capacidade de construção humana.* Colecção Horizontes Pedagógicos: 94. Lisboa: Instituto Piaget.

DUNCAN, A., BURDEN, S., BICKEL, A. (1996). *Effective comprehensive prevention programs: a planning guide*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.

DURKHEIM, E. (1984). *Sociologia, educação e moral.* Porto: Rés Editora.

ELIAS, M., PARKER, S. & ROSENBLATT, J. (2006). *Building educational opportunity. in* GOLDSTEIN, S. & BROOKS, R. (2006). *Handbook of Resilience in children. Springer.*

FERNANDES, E. (1990). *Psicologia da adolescência e da Relação Educativa*. Porto: Ed. Asa.

FORUM EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA. (2008). *Objectivos estratégicos e recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania.* Lisboa: Ministério da Educação.

GARMEZY, N. (1991). *Resiliency and vulnerability to adverse development outcomes associated with proverty*. American Behavioral Scientis, 34 (4): 416-430.

GASPAR, T.; BRANCO, J. & MATOS, M. (2005). *Aventura Social e Risco: projectos de promoção de competências sociais em contextos específicos.* Educação Especial e Reabilitação: vol.12 – nº2: 97-109.

GOLEMAN, D. (1995). *Inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.

GROTBERG, E.(1995). A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit. The Hague, Netherlands: The Benard van Leer Foundation.

LEMOS, M. & MENESES, H. (2002). *A avaliação de competências sociais*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18(3): 267-274.

LOPEZ, F. (2004). *Problemas afectivos e de conduta na sala de aula. in* COLL, C., MARCHESI, A., PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação.* S. Paulo: Artmed Editora. Vol. 3: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais.

LUTHAR, S.S., CHICCHETTI, D. & BECKER, B. (2000). *The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child development*, 71: 543-562.

MARTINS, M. H. V. (2005). *Contribuições para a análise de crianças e jovens em risco/resiliência e desenvolvimento.* Faro: Universidade do Algarve. (Tese de doutoramento não publicada).

ROCHA, G., MEDEIROS, O., DIOGO, F., DIOGO, A. (2008). *Socializações alternativas – crianças e jovens em instituições nos Açores.* Ponta Delgada: Centro de Estudos Sociais – Universidade dos Açores.

RUTTER, M. (1995). *Stress, risk and resilience in children and adolescents.* Cambridge: Cambridge university press: 268-316.

SÁ, E.; ROSINHA, I.; SOTTOMAYOR, M.C; CUNHA, M.C. (2005). *Abandono e adopção*. Lisboa: Almedina.

STRECHT, P. (2003). *À margem do amor – notas sobre a delinquência infantil.* Lisboa: Assírio & Alvim.

THE CONSORTIUM ON THE SCHOOL-BASED PROMOTION OF SOCIAL COMPETENCE. (2000). *in* HAGGERTY, R., SHERROD, L., GAMEZY, N. & RUTTER, M. *Stress, risk and resilience in children and adolescents.* Cambridge: Cambridge university press: 268-316.

ISBN: 978-989-95733-3-8

UNGAR, M. (2007). *Contextual and cultural aspects of resilience in child welfare settings. in* BROWN, F. *et al. Putting a human face on child welfare: voices from the prairies.* Prairie child welfare consortium: 1-23.

Territórios educativos de intervenção prioritária: *de onde vêm? Para onde vão?*

Clara Rolo

Escola Superior de Educação de Lisboa
clarar@eselx.ipl.pt

Resumo: A criação da medida de política educativa (Despacho Normativo n.º 55/2008) - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) corresponde à necessidade de concretização de um princípio da Lei de Bases do Sistema Educativo português, visando assegurar uma educação de base para todos, bem sucedida. Esta mesma medida acontece na sequência de uma outra anterior com as mesmas características, criada no ano lectivo de 1996/1997. A sua implementação no terreno foi objecto de um estudo encomendado pelo Instituto de Inovação Educacional no qual participei, integrando uma equipa de investigação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Nesta comunicação, proponho-me revisitar esse mesmo estudo, dando conta do balanço crítico então realizado, e, à luz das suas principais conclusões, refletir agora na qualidade de perito externo de um TEIP da região de Lisboa, sobre os modos como os TEIP2 evoluíram, em que sentido se deu tal evolução e quais os problemas que persistem. A consecução de um dos objectivos centrais desta medida de política educativa, especificamente a melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos, parece, de acordo com os relatórios oficiais, não ser ainda muito expressiva nem muito consistente. Torna-se, portanto, necessário interrogar e problematizar as práticas de ensino realizadas pelos professores, repensando estratégias pedagógicas que se configurem relevantes para dar expressão real àquele objectivo.

Palavras chave: relação com o saber; aprendizagem escolar; sentido do trabalho; diferenciação do ensino.

Abstract: The creation of the education policy measure (Despacho Normativo n.º 55/2008) - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) - Educational Territories of Priority Intervention matches the need for the implementation of a principle of the "Lei de Bases do Sistema Educativo português", aiming at assuring a successful basic education for everyone. The said measure follows a previous one with the same features, created in the school year of 1996/97. Its implementation on the field was an object of study, by the Instituto de Inovação Educacional (Institute for Educational Innovation), in which I participated, featuring a research team from the Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. In this notice I offer to revisit that same study, to emphasize the critical review done back then, and, enlightened by its major conclusions, to think in the quality of external expert of a TEIP in the Lisboa area, about the way how the TEIP2 have evolved, in which sense has the evolution happened and which are the persistent problems.
The acquisition of one of the central purposes of this educational policy measure, specifically the improvement of the learning quality which translates into the success of the students, seems, according to the official reports, not yet quite expressive nor consistent. Therefore, it becomes mandatory to question and problematize the teaching practices, rethinking relevant pedagogical strategies to externalize the objective.

Keywords: connection with the knowledge, school learning, direction of the work, diferentiation of teaching.

INTRODUÇÃO

Nos finais da última década do século passado, tive o privilégio de integrar as equipas de investigação dos projetos "Escolas e Territórios" e "Escolarização em zonas de intervenção prioritária: o ponto de vista das crianças e das famílias" coordenadas pelo Professor Rui Canário, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. O primeiro projeto, encomendado pelo Instituto de Inovação Educacional, que visava estudar a implementação dos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), decorreu em três TEIP da

periferia urbana da região de Lisboa; o segundo correspondeu a um estudo de natureza etnográfica que decorreu num bairro do concelho da Amadora.

À distância de mais de uma década sobre a publicação dos resultados (Canário, Alves, Rolo, 2000 e 2001), a comunicação que apresento a este encontro "Escola e Comunidade" procura reequacionar novamente o *problema* da escolarização dos alunos de "bairros difíceis". Retomarei, assim, alguns dos pontos críticos então identificados por considerar continuarem a ser pertinentes na atualidade.

Em seguida, procurarei, na qualidade de "perito externo" pela Escola Superior de Educação de Lisboa de um dos TEIP do programa TEIP2, refletir sobre alguns aspetos dos resultados constantes no relatório oficial 2009/2010, especificamente no que diz respeito à melhoria das práticas pedagógicas. Nesta 2.ª fase de implementação dos TEIP, aparecem, nos discursos e nas práticas dos professores, indicadores de fragilidades quer ao nível dos diagnósticos realizados, quer nos modos de organização do trabalho na sala de aula, privilegiando medidas compensatórias como solução para *tratar de forma igual o que é diferente*. Relembrando Canário (1992:79), "os alunos são a Comunidade dentro da escola" e é no modo como a escola trata os alunos que reside a essência da relação escola-comunidade. Não basta, portanto, multiplicar as relações de parceria com os atores locais e a criação de atividades e iniciativas circum-escolares se, no interior da sala de aula, não se alterar o modo de trabalho pedagógico dominante, isto é, se não se estabelecerem outras formas de relação com o *saber escolar,* criando e diversificando os espaços, ritmos e tempos de aprendizagem dos alunos em detrimento da repetição dos espaços do ensino uniforme do professor.

Em considerações finais, procurarei identificar algumas pistas de reflexão, sem a pretensão de enunciar *soluções*. Num tempo histórico em que as palavras *incerteza* e *crise* dominam o nosso quotidiano, a "sobrevivência" da escola vai requerer, por parte dos atores que a constroem, novas e criativas soluções que passarão pelo desenvolvimento de uma cultura de reflexão crítica, repensando os modos de organização do trabalho pedagógico dos professores e dos alunos.

TEIP: DE ONDE VÊM? – PRESSUPOSTOS, OBJETIVOS E AMBIGUIDADES

A criação dos Territórios Educativos de intervenção Prioritária (TEIP) constitui uma medida de política educativa iniciada no ano letivo 1996/1997 atravessada por duas vertentes estruturantes ao nível dos discursos sobre educação: (i) a vertente da democratização da escola, como forma de superar a concretização tardia em Portugal da escola de massas e (ii) a vertente da modernização do sistema educativo correspondendo a uma visão de desenvolvimento, comum na União Europeia, assente na trilogia produtividade-competitividade-emprego. A criação dos TEIP inspira-se numa medida idêntica criada pelo governo francês em 1981, as Zonas de Educação Prioritária (ZEP) que, por sua vez, retomam as experiências de educação compensatória desenvolvidas nos EUA e também na Grã-Bretanha, na segunda metade da década de sessenta, no quadro de programas de "guerra à pobreza".

À semelhança das ZEP's francesas, a estratégia de criação dos TEIP parte de um procedimento de discriminação positiva na atribuição de recursos e tem como grande finalidade a concretização do princípio de igualdade de oportunidades, invocado no Despacho 147-B/ME/96. Como se afirma neste documento legal, pretende-se que os TEIP promovam "a igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico" num quadro de "apoio às populações mais carenciadas", criando nas escolas "condições geradoras de sucesso escolar educativo dos seus alunos". Contudo, a este objectivo aparentemente claro, acrescenta-se no

Despacho conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96, que operacionaliza o funcionamento dos TEIP's, ainda o objetivo de desenvolvimento de "projetos plurianuais que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação".

Como se pode perceber, o discurso oficial da altura exprime alguma ambiguidade quer ao nível das finalidades da criação dos TEIP, quer nas medidas em que se traduz, porquanto faz coexistir ao nível da produção retórica duas lógicas distintas: a "lógica da igualdade de oportunidades" e a da "qualidade" e da "luta contra a exclusão", que remontam a tempos diferentes, num caso aos anos 60 e 70 e no outro aos anos 90. Tal como nas ZEP's francesas, quinze anos antes, os TEIP em Portugal, nos finais dos anos noventa, correm o risco de se transformarem de instrumentos de promoção da igualdade de oportunidades para instrumentos de pacificação social dos "bairros difíceis".

TEIPS: UM ESBOÇO DE BALANÇO CRÍTICO

Sem a pretensão de retomar todo o balanço crítico realizado pela equipa de investigação (Canário, Alves, Rolo, 2000 e 2001), abordarei este ponto a partir de três eixos que me parecem pertinentes e sobre os quais recai agora *o meu olhar crítico*: 1. Os TEIP vistos pelos professores – efeitos positivos; 2. Diagnóstico e intervenção estratégica; 3. O olhar dos alunos para a escola: que sentido para o trabalho escolar?

1. OS TEIP VISTOS PELOS PROFESSORES: EFEITOS POSITIVOS

Em educação os efeitos mais importantes de uma determinada ação registam-se a longo prazo e são, frequentemente, resultados não previstos e que não decorrem de relações simplistas e lineares de causa-efeito. Não teria sido realista na circunstância desta investigação, ao longo de dois anos, que se esperassem resultados claramente atribuíveis ao programa TEIP, pois os ritmos, os processos e as lógicas de mudança social resultam de relações complexas marcadas pela articulação entre as dinâmicas instituídas pelas reformas e as dinâmicas instituintes de inovação. O papel a desempenhar por programas ou medidas propostas pela administração central do sistema não pode representar dinâmicas de ação obedecendo a ritmos, processos e resultados de ação idênticos em todas as escolas. O próprio conceito de educação territorializada remete-nos para processos de mudança encarados como processos de melhoria do funcionamento do que existe, com base numa grande diferenciação dos pontos de partida.

A criação dos TEIP contribuiu para favorecer a emergência ou aprofundar dinâmicas de ação que procuraram contextualizar e pensar a ação educativa num espaço mais alargado que a sala de aula ou o estabelecimento de ensino. O primeiro efeito positivo foi, sem dúvida, o de contribuir para "dar visibilidade" a práticas remetidas ao desconhecimento e até a um certo grau de marginalidade. Estas práticas dizem respeito a processos de construção da autonomia, assentes no desenvolvimento de projetos que enfatizam a interação e a participação de diferentes parceiros ao nível local que a criação dos TEIP veio legitimar. São exemplos as iniciativas tomadas no sentido de favorecer o desenvolvimento do associativismo e do protagonismo das famílias dos alunos; o acréscimo do grau de interação entre estabelecimentos de ensino e entre níveis educativos.

Por parte dos professores, foi feita uma apreciação muito positiva da criação dos TEIP valorizando sobretudo dois aspetos. O primeiro refere-se ao *acréscimo de recursos* de que as escolas puderam beneficiar. Referem-se a recursos materiais e sobretudo a recursos humanos, professores de línguas estrangeira, educação física, áreas da expressão artística que puderam rentabilizar, particularmente nas escolas do 1.º CEB.

ISBN: 978-989-95733-3-8

O segundo aspeto de apreciação positiva prendeu-se com a *construção local de redes de escolas* que implicou a articulação entre escolas e níveis de ensino (anteriormente inexistente), permitiu o intercâmbio de experiências, o desenvolvimento de projetos a nível local e ainda a possibilidade de, desta forma, acompanharem o percurso escolar de um conjunto de alunos.

Um outro efeito positivo desta medida diz respeito ao desenvolvimento de um conjunto de atividades de animação educativa, nos planos desportivo, cultural e de lazer que passaram a fazer parte do quotidiano das escolas. Este tipo de iniciativas, integrando modos de realização da ação educativa formais e informais, constituíram fatores de arranque para a constituição de parcerias e ações concertadas com diversas instituições locais.

Contudo, a proliferação deste tipo de atividades encaradas numa lógica circum-escolar, desligadas das aprendizagens escolares, pode representar um caminho fácil e mobilizador dos interesses dos alunos e das suas famílias, mas correm o risco de se tornarem relativamente irrelevantes no quadro da melhoria do funcionamento da instituição escolar e da aprendizagem dos alunos. O reconhecimento da importância de inserir a vida escolar, num contexto social e educativo mais amplo do ponto de vista espacial da escola como "meio de vida", supõe que se considerem os processos de socialização geral dos alunos integrados nos processos das aprendizagens curriculares. Implica, portanto, um questionamento crítico que conduza à superação da tendencial extraterritorialidade da "forma escolar" de modo que a aprendizagem dos alunos não seja encarada, quase exclusivamente, num registo didático e técnico, dissociando a socialização dos alunos na escola da relação com o saber.

2. DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO ESTRATÉGICA: UMA CERTA VISÃO DA ESCOLA

A "amálgama" de metas e objetivos definidos pela administração educativa, fazendo coexistir "a promoção da igualdade de oportunidades", a "qualidade", a "inovação", "a luta contra a exclusão", é retomada pelos atores locais, dificultando a clara explicitação, ao nível das escolas, daquilo que se pretendia atingir. Esta dificuldade de definição de metas estratégicas claras aparece associada à capacidade de diagnosticar a situação onde se vai intervir. O diagnóstico que precede qualquer intervenção não só deve procurar identificar um conjunto de problemas, como também deve procurar compreender o modo complexo como eles se articulam, de forma a permitir a criação de "um ponto de vista" sobre essa realidade que fundamente uma ação o mais lúcida possível. Com efeito, a caraterização que as escolas realizaram reflete esta dificuldade de problematização, o que irá ter incidência nas ações desenvolvidas posteriormente. No diagnóstico foram identificados um conjunto de problemas decorrentes de situações externas às escolas, expressos em juízos de valor com base em preconceitos e estereótipos, misturando dados objetivos ("taxas de insucesso") com apreciações subjetivas ("falta de civismo") ou moralismos ("paternidades não assumidas") e mesmo preconceitos raciais ("heterogeneidade étnico cultural") (Canário *et al.*, 2000: 148 /150).

Em termos globais, o diagnóstico é realizado de um ponto de vista externo, o da escola, subestimando-se as potencialidades de cada território e apontando para uma visão ultra negativa da população escolar e das suas comunidades de origem. A forma como é descrito leva-nos a pensar que o "verdadeiro" problema é mesmo a democratização do acesso à escola (*idem*: 148/149).

Verifica-se, assim, uma *certa visão da escola* que encara os alunos e as suas famílias como "o problema". Os atributos negativos dos alunos e das famílias são as causas daquilo que o diagnóstico, supostamente, deveria procurar esclarecer. Ou seja: o que significa dizer que os alunos são agressivos? Em que circunstâncias? Em relação a quem? Que respostas deu a instituição escolar? Com que resultados? Este tipo de questionamento deveria

igualmente abranger e esclarecer aspetos assinalados como problemas, tais como o do "absentismo" "o desinteresse pelas aprendizagens", "a deficiente integração social", etc.

Esta *"leitura em negativo"* (Charlot, 1997) dos alunos com dificuldades é, como refere o autor, o olhar que os dominantes têm sobre os que são dominados, é uma leitura interpretativa do fenómeno do insucesso escolar em termos de carências: o que lhes falta; o que não sabem; o que não têm... É nesta linha que Perrenoud (1995:190) assinala que "os alunos estão condenados a utilizar *estratégias de atores dominados*", face a um sistema escolar que lhes impõe um enorme número de coisas absurdas, incompreensíveis e mesmo penosas, para as quais não encontram nenhum sentido e sobre as quais lhes restam reduzidíssimas possibilidades de escolha. A título meramente de exemplo, veja-se como é feita a descrição de um aluno do 1.º CEB, de uma aldeia rural, constante no Relatório da equipa do IIE, de um TEIP da região Centro:

Armando

> "O aluno é pouco responsável, pouco atento, alegre, desinibido, lento, pouco ativo e pouco prestável. Quanto às competências, tem pouca iniciativa, pouca criatividade, pouca persistência, boa relação com os adultos, mas conflituoso com os colegas. É muito dependente das professoras e não faz nada sem a nossa ajuda. O aluno expressa-se com muita dificuldade na articulação das palavras, por vezes não o entendemos. Apesar de ser o terceiro ano, que frequenta o 2º ano de escolaridade apenas conhece as vogais e algumas consoantes. Não consegue escrever palavras ou frases ditas e não se quer esforçar por fazer melhor (...) Esta criança desloca-se diariamente a pé cerca de oito quilómetros. (...) Os pais são ambos analfabetos e vivem isolados num monte. Tem uma alimentação fraca e por vezes chega à escola sem ter comido nada. (...) O seu conhecimento do meio envolvente é quase nulo."

Exemplos de descrições de alunos como esta, poderiam multiplicar-se. Revela-se aqui, de forma clara, a "leitura pela negativa" que se faz dos alunos e que conduz à criação de estratégias de ação baseadas numa racionalidade didática que enfatiza a importância decisiva dos requisitos prévios à aprendizagem.

A dominância desta perspetiva de "etnocentrismo escolar" manifesta-se numa visão "patologizante" das dificuldades escolares e dá até lugar a ações de escolarização da educação de infância antecipando a "detecção precoce das dificuldades de aprendizagem" iniciando, de certa forma a "fabricação social do "insucesso escolar" (Canário, 2005: 43).

Esta debilidade, no esclarecimento das causas profundas das situações diagnosticadas, tem como reflexo uma intervenção estratégica paliativa por parte da escola, respondendo aos "sintomas", sem "atacar a doença" e induz a adoção de estratégias de ação de natureza compensatória e curativa. Algumas dessas estratégias, "apoios acrescidos", "grupos de nível", "turmas especiais", ou turmas de "currículos alternativos", obedecem a uma lógica de diferenciação para criar grupos mais homogéneos, reduzindo a complexidade resultante da diversidade dos públicos escolares, tratando um grupo como se fosse apenas uma pessoa, *o aluno médio*. As estratégias de natureza compensatória e paliativa, que caraterizaram de forma dominante as atividades pedagógicas desenvolvidas pelas escolas TEIP, apoiam-se numa gestão curricular orientada para a correção dos défices dos alunos, complementada com ações de natureza socioeducativa, visando a socialização dos alunos. Esta estratégia de intervenção de cariz marcadamente técnico-didática esquece o fundamental por que deve passar a legitimação e credibilidade da instituição escolar, ou seja, a criação de sentido para o trabalho escolar, quer por parte dos alunos, quer dos professores.

Ora uma intervenção educativa integrada, que procura ter em conta a realidade contextual, deve basear-se em atitudes de compreensão que passem por ser capaz de adotar o ponto de vista do outro. Seria necessário passar da conceção de que os alunos colocam problemas à escola, para a conceção dos problemas que a escola

coloca aos alunos. Esta deslocação dos problemas de aprendizagem dos alunos para os problemas do ensino conduziria ao questionamento crítico sobre os modos de organização do trabalho escolar, há muito tidos como naturais.

3. O OLHAR DOS ALUNOS PARA A ESCOLA: QUE SENTIDO PARA O TRABALHO ESCOLAR?

O conhecimento mais aprofundado dos processos de escolarização dos alunos, rompendo com estereótipos e preconceitos de uso corrente, apelam a uma mudança de perspetiva que conduz a enfatizar "o ponto de vista" dos alunos e a procurar identificar os problemas que a escola lhes coloca. No âmbito da investigação a que venho fazendo referência, (Canário *et al.* , 2001) procurou-se caraterizar a trajetória escolar dos alunos do 5.º ano de escolaridade de uma das escolas, recorrendo a um questionário e a entrevistas. A grande maioria dos alunos não veicula uma imagem negativa da escola. A escola é associada a razões e atividades muito diversas e nem sempre a aprendizagem é a mais invocada. Assim, existem razões de natureza simbólico–ideológica *"gosto de aprender"*; instrumentais " *se não andasse na escola, o que é que eu ia ser quando fosse mais velho?*"; e coercivas *"porque tem de ser*". Por sua vez, relativamente às atividades da escola, a apreciação dos alunos divide-se em dois grupos maioritários. Uns referem a escola como um lugar de transmissão de conhecimentos e uma relação pedagógica onde os alunos são chamados a desempenhar um papel pouco ativo. A expressão*" a escola é um lugar onde os professores ensinam e os alunos aprendem"* ilustra exemplarmente o retrato da escola onde os papéis de cada um, alunos e professores estão inequivocamente definidos. Outros remetem-nos para uma imagem da escola como um espaço de socialização e de convívio, ideia traduzida na expressão " *a escola é um lugar divertido para brincar mas chato para aprender*". A par destas expressões que traduzem "olhares" dos alunos para a escola, outras existem que, pela sua intensidade, vale a pena transcrever pelo que revelam das pessoas que são os alunos: *"a escola é um lugar importante para mim só que eu sou búro"* ou *"Eu ando na escola para aprender para quando eu ser maior não ser burra"*.

Com efeito, pensar os alunos como *pessoas* remete-nos para uma conceção de educação como um processo permanente e inacabado do ser humano que está sujeito desde a nascença à *obrigação de aprender* e em que a educação é entendida como um *produto de si, por si* e em que *o próprio é um recurso (*Charlot, 1997: 35). A centralidade do sujeito no processo de aprendizagem que age *no e sobre o mundo*, que vê a questão do saber *como necessidade de aprender* e *como presença no mundo dos objetos, das pessoas* e *dos locais portadores de saber,* obriga-nos a repensar a tradicional forma escolar assente na transmissão e repetição da informação e a conceber a aprendizagem como um processo e uma relação interativa do *eu* com *os outros* e com *os objetos de saber* (Jonnaert e Vander Borght, 2002).

Numa das entrevistas realizadas a crianças do 1.º ciclo, a propósito dos trabalhos de casa e da forma como eles viviam esta tarefa escolar, à pergunta " gostas de fazer os trabalhos de casa?" uma delas responde: "*mais ou menos*". Interrogada sobre a razão, respondeu: "*porque faz doer o braço*". A resposta simples desta criança, a que se poderiam juntar tantas outras, configura um conjunto de atitudes e pré-disposições face à aprendizagem escolar. Desde logo, dá-nos conta de um tipo de relação com o saber escolar como qualquer coisa externa, algo que não lhe pertence, que não controla, cujas finalidades não conhece e, portanto, não lhe atribui nenhum tipo de *sentido.*

É esta exterioridade que corresponde à alineação do trabalho dos alunos, de natureza idêntica à que se faz sentir sobre os professores cuja perda de controle sobre os fins e as condições de exercício da profissão está na

raiz de um discurso dos professores em que aparecem, por um lado, marcas de atitudes, de desencanto e "nostalgia", e, por outro, de "defensismo" ou mesmo conformismo.

A educação, enquanto processo emancipatório e transformador, enquanto processo de desenvolvimento humano, implica conceber o conhecimento como "obra do homem" e como ele se edifica e negoceia com os outros, sejam eles contemporâneos ou há muito desaparecidos (Bruner, 1996:95). É este o significado de fazer das crianças produtoras de saber e não meros "aprendentes de respostas", consumidores de um saber transmitido e produzido no exterior. A "desalienação" do trabalho escolar dos alunos não será possível sem a correspondente "desalineação" do trabalho dos professores. O trabalho nas zonas "difíceis" marcadas pelo fenómeno da "exclusão social" pode representar oportunidades para novas pistas de investigação que adotem como pressuposto a *centralidade do sujeito* nos processos de aprendizagem e uma nova *relação com o saber* que desencadeie a construção do sentido para o trabalho escolar.

TEIP2: O QUE MELHOROU? QUE PROBLEMAS PERSISTEM?

O programa TEIP2 foi relançado em 2008 pelo Ministério da Educação (Despacho Normativo nº 55/2008 de 23 de Outubro) alargando esta medida de política educativa a um maior número de agrupamentos de escolas, dando cumprimento à Estratégia de Lisboa e ao Programa do Governo de forma de responder a contextos sociais potenciadores de risco de insucesso educativo. Os agrupamentos de escolas foram, assim, incentivados a construir projetos educativos orientados para a consecução das metas e objectivos constantes do programa, contextualizados às realidades locais.

O relatório nacional TEIP 2009/2010, sob a forma de balanço, conclui que este programa teve efeitos francamente positivos. São apontados como principais resultados a redução do abandono escolar, praticamente residual a nível dos Agrupamentos TEIP; a diminuição de medidas disciplinares sancionatórias que induz melhorias do ambiente das escolas; a tendência para a diminuição das taxas de insucesso escolar em todos os níveis educativos, sendo mais acentuada no 3.º ciclo. Contudo, quando são analisados os resultados escolares dos alunos, um dos objetivos centrais do programa, conclui-se que a sua evolução é ainda pouco consistente.

Sem a pretensão de uma análise exaustiva destes resultados, procurarei agora, a partir do conhecimento de projetos educativos de algumas escolas TEIP e de algum trabalho com professores destas escolas, centrar a minha reflexão em alguns pontos críticos que persistem. O primeiro deles diz respeito aos diagnósticos realizados pelas escolas e o segundo às práticas de organização pedagógica.

Com efeito, o Relatório aponta como áreas de maior fragilidade e a melhorar, entre outras, a das práticas pedagógicas. Neste aspeto, sustenta-se a necessidade de maior flexibilidade de organização dos grupos de alunos traduzidas em formas de trabalho colaborativo, o recurso a estratégias diferenciadas e à rentabilização dos recursos humanos e materiais (2011: 45/46). A organização pedagógica das escolas TEIP parece continuar orientada para a resolução dos problemas reconhecidos nestas comunidades educativas – abandono escolar, indisciplina, fracos resultados – assente num diagnóstico que não procura produzir compreensão sobre o modo complexo como os problemas se articulam. São identificados, a partir do *olhar da escola,* os problemas de degradação do ambiente educativo e os comportamentos "indisciplinados" dos alunos. Quando se trata de analisar os resultados escolares dos alunos, mais uma vez eles são atribuídos às "dificuldades de aprendizagem" ou então ao fraco apoio das famílias no acompanhamento educativo dos seus filhos.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Voltam a ser identificados *listas de problemas* sem articulação entre si, exprimindo uma *leitura pela negativa* dos alunos de que são exemplos: "falta de hábitos de estudo"; "elevado número de alunos com dificuldades de aprendizagem"; "dificuldades de raciocínio lógico-matemático".

A partir deste diagnóstico, insiste-se numa lógica de intervenção estratégica em que se equacionam os problemas que os alunos colocam à escola – sem a preocupação de questionar os problemas que a escola coloca aos alunos; insiste-se na identificação das dificuldades dos alunos, mas não se põem em causa as "dificuldades" de ensino do professor.

Deste ponto de vista, a intervenção prática coloca-se mais uma vez na lógica de medidas compensatórias e de remediação. Por um lado, mobilizando recursos humanos de apoio socioeducativo e de animação cultural e recreativa, enfatizando a melhoria da socialização dos alunos no espaço escolar. Assim, as "queixas" parecem resumir-se à ideia de que com estes alunos não é possível trabalhar, antes de se proceder à sua socialização escolar ou seja de transformar crianças em alunos (de preferência idênticos) (Canário, 2004). Deste ponto de vista, a socialização na escola precede a construção das situações de aprendizagem e a apropriação e produção de saberes, dissociando-se a socialização na escola da relação com o saber na sala de aula.

Por outro lado, na sala de aula, parece prevalecer o modo de ensino simultâneo como estratégia predominante para fazer aprender todos ao mesmo tempo e da mesma maneira. A diferenciação pedagógica, como princípio consensual para responder à diversidade e às diferenças dos alunos, parece ter como expressão prática a inclusão na sala de aula de mais um professor (coadjuvante) que, num registo individual, trabalha com os alunos que "não acompanham o ritmo da classe", de modo a que realizem o mesmo trabalho que os outros, só que com a ajuda de mais um adulto.

Subjacente a este tipo de ação está a dificuldade de ultrapassar a matriz organizacional da escola, fundada na classe e no ensino simultâneo, em que a uniformidade de tratamento dos alunos é a regra e que Perrenoud (2002:14) ilustra "como se de um hospital se tratasse e desse o mesmo tratamento a todos os pacientes".

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PISTAS DE REFLEXÃO

Bruner (1996: 93) diz-nos que "a pedagogia nunca é inocente", acrescentando que qualquer escolha de uma prática pedagógica tem subjacente, inevitavelmente, uma conceção de aluno, do processo de aprendizagem e do próprio professor. São estas concepções que determinam a ação prática do professor e, por consequência, a organização pedagógica que promove na sala de aula e na escola. Procurarei agora reter algumas das principais ideias que atravessam esta comunicação, especificamente:

a) A construção de *sentido para o trabalho.* *Por que é que os alunos têm como desígnio encontrar sentido para o trabalho escolar?* Responder à questão que Develay (1998) coloca, remete-nos para uma reflexão sobre o *sentido do trabalho na escola*. Como o autor sublinha, poucos seres humanos se resignam voluntariamente ao *nonsense*. Quando alguém se confronta com uma situação que não domina, procura fugir ou implicar-se nela o menos possível. Os alunos na escola não fogem a este desígnio. Para grande parte, o saber escolar aparece-lhes na maior parte das vezes desprovido de utilidade. Na sucessão diária dos tempos letivos da escola, são passados em revista conjuntos de saberes disciplinares "fragmentados", raramente ligados entre si e em que o conhecimento aparece como peças de um *puzzle* cuja maquete final os alunos têm dificuldade em construir. O sentido é uma capacidade individual que cada sujeito constrói numa ação consciente, como resultado da sua implicação pessoal. Dar sentido às ações que se realizam é *dar-se* a oportunidade de construção de um projeto pessoal de vida. O

sentido depende dos desejos que se conseguem satisfazer, das necessidades que elimina, dos projetos que serve, das obrigações que cumpre. As situações de aprendizagem criadas na escola só têm sentido para aqueles que aprendem, na condição de corresponderem a um projeto que cada um ambicione. Para os alunos, construir um sentido para o trabalho escolar corresponde a um verdadeiro trabalho mental que ninguém pode fazer no lugar deles. O sentido para o trabalho da escola, não é dado *à priori*. Constrói-se *em situação* no quadro de uma relação interpessoal, de uma Relação pedagógica com R maiúsculo que aceite *negociar*. Negociar não é impor ao aprendente o sentido pré-construído pelo professor, é procurar compromissos (Perrenoud,1995). Decorre de um contrato pedagógico elaborado entre professor e alunos a respeito de todo o trabalho escolar e depende dos modos como é exercida a autoridade e se realiza a cooperação, a organização do trabalho e a comunicação da avaliação.

b) ***A relação com o saber.*** Trabalhar *o sentido do trabalho* numa relação contratual implica dar passos seguros em direção à aceitação das diferenças e da diversidade dos alunos e *saber-esperar*, porque dado o caráter individual da construção do sentido, nem todos os alunos o conseguirão fazer, no mesmo tempo, nem sobre as mesmas coisas. Trabalhar o sentido do que se aprende na escola, supõe uma outra *relação com o saber* entendida como um conjunto de relações entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber; é uma relação com o Mundo, com os Outros e consigo próprio (Charlot, 1997: 93). É uma relação que perspetiva a aprendizagem escolar como um processo em que o sujeito e a sua experiência constituem o principal recurso para organizar e promover situações de aprendizagem. Esta centralidade do sujeito na aprendizagem implica uma perspectiva de *produção de saber* na escola, de produção de bens da cultura (Bruner, 1996) e não meros artefactos escolares; implica utilidade social. Ora esta perspetiva situa-se nos antípodas de dois princípios base da forma escolar tradicional: princípio da revelação (o mestre que sabe, ensina ao aluno ignorante) e princípio da cumulatividade (aprende-se acumulando informações). As tarefas rotineiras e fragmentadas, os exercícios estereotipados, a aprendizagem de respostas, a penalização do erro configuram uma relação com o saber como algo externo aos sujeitos, desvalorizando toda a experiência dos aprendentes.

Uma nova relação com o saber é tributária de uma *leitura pela positiva* dos alunos (Charlot, 1997: 32). Praticar uma leitura pela positiva é ter em conta o que é que as pessoas fazem, têm e são, em que é que são bem sucedidas e não somente o que não têm, o que não são capazes, o que lhes falta, o que precisam. Uma leitura pela positiva procura compreender como é que um aluno construiu a sua situação de insucesso, que obstáculos à aprendizagem, de que tipo, o que é capaz de fazer... Tentar compreender um aluno com insucesso escolar é considerá-lo um sujeito com uma história, que interpreta o mundo, que resiste a ser dominado, que afirma os seus desejos e interesses, procurando transformar a ordem do mundo e das coisas a seu favor.

c) ***Diferenciação pedagógica***. Parece consensual a ideia da necessidade de práticas de diferenciação na escola. Já não me parece tão consensual a interpretação que se faz deste conceito e sobretudo as práticas que se realizam. De facto, quando nas escolas se organizam os alunos por "grupos de nível" ou por "repetências" "diferencia-se"... na crença de que se os alunos forem colocados em aparente situação de "igualdade" aprendem melhor. Ou seja, face a públicos diferenciados, a escola responde através de uma tentativa de redução da complexidade, procurando homogeneizar, uniformizando tarefas, exercícios e explicações, tratando um grupo de alunos como se fossem um só. Enfatiza-se, desta forma, a aprendizagem como um processo cumulativo, dependente da função instrutiva do professor, das suas habilidades técnicas e didáticas. Será esta a conceção de diferenciação que permite responder à heterogeneidade dos alunos, de forma a fazer aprender todos, respeitando a singularidade dos seus pontos de partida?

Não creio. Justifica-se, por isso, aferir o conceito de diferenciação. Diferenciar, como refere Perrenoud (1999: 57) é sobretudo "por em funcionamento uma organização de trabalho e dispositivos didáticos que coloquem regularmente cada aluno na situação mais favorável de aprendizagem". É acreditar que *todos são capazes* se forem organizadas situações de aprendizagem adequadas. Diferenciação, como nos diz Simson (1989) citado por Sérgio Niza (2000: 43) "é a identificação e a resposta a um leque diverso de capacidades de uma turma, de forma a que os alunos, numa determinada aula, não necessitem de estudar *as mesmas coisas* ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma". Resulta, assim, uma conceção de ensino como a criação de situações para que as pessoas possam aprender e dessa missão faz parte: organizar o trabalho, supervisionar, dar apoio, dar informações. Não se acentua o papel instrutivo do professor, mas sim o seu papel de organizador de respostas adequadas à diversidade e às diferenças dos alunos.

Instituir na sala de aula um sistema de diferenciação pedagógica implica uma *organização social das aprendizagens* em que, como Niza (2000:45) refere, sejam tornadas conhecidas e negociadas todas as componentes da gestão curricular: os conteúdos programáticos; os projetos e atividades e a avaliação dos percursos de aprendizagem. Implica, assim, uma gestão curricular em cooperação, assente num sistema de permanente regulação e auto regulação e de organização do Tempo curricular. Um sistema deste tipo inclui, obrigatoriamente, uma gestão clara das responsabilidades e do trabalho a realizar pelo professor e pelos alunos, da qual decorrem a organização de diferentes tempos com objetivos claros: a) o Tempo de comunicação e de interação do professor com toda a turma e com alunos individualmente ou em pequenos grupos; b) O Tempo de trabalho nos projetos dos alunos; c) o Tempo de comunicação dos alunos; d) O Tempo de estudo autónomo dos alunos, regulado por planos de trabalho, como momento de produção, treino e aprofundamento. Procurar instituir dispositivos pedagógicos desta natureza é, seguramente, aumentar a complexidade do sistema de aprendizagem na sala de aula, mas é, ao mesmo tempo, a garantia de uma escola não indiferente à diferença e de um *novo discurso pedagógico* assente numa *praxis* de que são exemplos as práticas dos professores que perfilham o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

É minha convicção de que todos partilhamos o desejo de construção de um serviço de educação público, mais justo, mais democrático que não discrimine e não favoreça ou amplifique as desigualdades. Mas este sentimento não nos pode deixar reféns de um modelo escolar que temos como *natural* e que nos dificulta concebermos outras formas de *fazer a escola.* Exige-se-nos um exercício de lucidez e de rigor crítico sobre as nossas práticas e as tentativas de mudança. E como escreve José Luís Peixoto na revista Visão de 15 de Outubro, a propósito dos professores, *"Quando as dificuldades são maiores é quando o esforço para ultrapassá-las deve ser mais intenso".*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bruner, J. (1996). Cultura da Educação. Lisboa: edições 70.

Canário, R. (1992). Inovação e Projeto Educativo de Escola. Lisboa: Educa.

Canário, R., Alves, N., Rolo, C. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: entre a "igualdade de oportunidades" e a "luta contra a exclusão". In: *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação, 139-170).

Canário, R., Alves, N., Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: Educa.

Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, 47-78.

Canário, R. (2005). A escola e as "dificuldades de aprendizagem". In: *Psicologia da Educação,* São Paulo, 21, 33-51.

Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir. Élements pour une théorie*. Paris: Anthrops.

Develay, M. (1998). *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF éditeur.

Jonnaert, Ph. e Vander Borght, C. (2002). *Criar Condições para Aprender – o socioconstrutivismo na formação do professor*. S. Paulo: Artmed Editores.

Ministério da Educação (2011). Relatório TEIP 2009/2010. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Niza, S. (2000). A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem. In: *Escola Moderna,* n° 9, 39-46.

Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, Ph. (2000). *Dix nouvelles compétences pou enseigner*. Paris: ESF.

Perrenoud, Ph. (2002). "Espaces-Temps de formation et organization du travail". In: Vários. *Espaços de Educação. Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 221-235.

ISBN: 978-989-95733-3-8

"Eu também ando na Escola" – A Escola quando a criança têm doença crónica

Margarida Custódio dos Santos

Escola Superior de Tecnologia da Saúde, IPL; Faculdade de Psicologia, U.L.

Ana Monteiro Grilo

Escola Superior de Tecnologia da Saúde, IPL

ana.grilo@estesl.ipl.pt

Resumo: A Escola é o primeiro e mais importante contexto de vida e de desenvolvimento da criança depois do seu "casulo" família. Espera-se que seja na Escola que a criança passe grande parte dos seus dias. Para muitas crianças, no entanto, a vivência Escolar é intercalada ou misturada com outras vivências potencialmente stressantes e desafiadoras do seu desenvolvimento e sua construção de identidade. As crianças com Doença Crónica fazem parte desse grupo, são *crianças normais em situações anormais*.
Baseado na literatura e em experiências de crianças com doença crónica, serão abordados, neste artigo, alguns problemas, preocupações e necessidades, no âmbito da Escola, destas crianças e das suas famílias.
Tentando "trazer respostas" serão ainda apontados possíveis contributos para a minoração dos problemas enunciados.

Palavras-chave: Escola: Doença crónica; Pediatria; Reintegração Escolar

Abstract: Scholl is the first and the most important child developmental context, outside home/family environment and it is at school that children are supposed to spend most of their time. However, for children with chronic health conditions, attending school is interspersed with other potentially stressful and challenging experiences of their development and their identity. These are "*normal children in an abnormal situation*". Based on the literature and on statements of children with chronic disease (CD), this paper reflects on problems, worries and needs of children with CD and their parents, when reentry school after diagnosis or hospitalization. Some contributions are also presented targeting the development of more effective psychological interventions.

Keywords: School; Child chronic disease; Pediatrics; School reentry

O PAPEL DA ESCOLA NA CRIANÇA COM DOENÇA CRÓNICA

Segundo dados recentes 18% das crianças têm uma, ou mais do que uma, doença crónica (DC), que em 6,5% dos casos interfere significativamente com a sua vida Escolar (American Academy of Pediatrics, Council on Children with Disabilities, 2005).

A definição de DC tem acompanhado a evolução da medicina e tem, por isso, variado ao longo do tempo. Actualmente é consensual que se trata de uma condição clínica prolongada e sem cura conhecida, apesar de evoluções e tratamentos muito diversos (Web's New World Medical Dicionary, 2003). Em Portugal, a Federação de Instituições de Apoio a Doentes Crónicos (FIADC) (2005), baseando-se nas recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) define como DC *"toda e qualquer patologia de longa duração, evolutiva, que determine uma alteração orgânica ou funcional irreversível, potencialmente incapacitante, sem perspectiva de remissão completa e que altere a qualidade de vida do portador a nível físico, mental, emocional social e/ou económico"* (FIADC – Estatutos artigo1°)

Dados do Ministério da Saúde apontam para que a DC seja responsável por um terço das consultas da especialidade e das hospitalizações pediátricas (Palminha, Lemos & Cordeiro, 1997).

Apesar de grandes diferenças em relação, quer à severidade e prognóstico, quer ao grau de disfuncionalidade, ou às exigências do tratamento, a DC é sempre um potencial stressor que a criança e a família têm que enfrentar por um tempo indeterminado. A vivência da doença, o processo de adaptação e as várias *readaptações* que, decorrentes de alterações curso da doença, ou do desenvolvimento da criança e/ou da família, vão sendo exigidas, podem perturbar o equilíbrio familiar e o harmonioso desenvolvimento da criança.

A criança com DC é, acima de tudo, um ser normal numa situação anormal. Partilha, deste modo, com qualquer criança, fases e tarefas de desenvolvimento cujo decurso e resultado são influenciados pelas suas experiências de vida. De entre estas experiências, a Escola é, sem dúvida, das mais relevantes. É na Escola que a criança passa a maior parte do seu tempo; na Escola a criança aprende e ensaia as mais diferentes competências (cognitivas, emocionais e sociais); na Escola a criança conhece e aprende a compreender o mundo para além das fronteiras seguras do ambiente de casa. Para a criança com DC a Escola é ainda o espaço social onde é percebida como *criança* e não como *doente* e onde está relativamente protegida de procedimentos médicos e tratamentos aversivos. A Escola tem, assim, um importante papel de mediador do desenvolvimento da criança, e em muitas situações, tem igualmente um importante papel de moderador de experiências negativas associadas, por exemplo, a disfuncionalidade social ou familiar. No entanto, pelo contrário, a Escola pode ser mais uma experiência negativa para a criança, reforçando crenças e sentimentos de inferioridade e de exclusão (Anderzén-Carlsson; Kihlgren; Svantesson & Sorlie, 2007a).

Nos últimos 20 anos têm-se assistido ao crescente reconhecimento da importância da Escola na adaptação da criança e da família à DC e têm-se postulado a necessidade da colaboração estreita entre profissionais de saúde e de educação, para a optimização da experiência Escolar e do desenvolvimento da criança com DC (Anderzén-Carlsson; Kihlgren; Svantesson & Sorlie, 2007b; Boekaerts & Roder 1999; Georgiadi & Kourkoutas, 2010; Yantzi, Rosenberg, Burke & Harrison, 2001). Esta colaboração implica esforços que, a bem do seu êxito, devem ser considerados. De entre estes relevamos a exigida adaptação da Escola às condições e necessidades especiais destas crianças.

Alguns autores têm afirmado que a integração na escolaridade regular de crianças com DC é um problema complexo, um elemento tensor e um "*burden*" para a Escola (Clay, Cortina, Harper, Cocco & Drotar 2004; Shapiro & Manz, 2004). Desde, sobretudo, os anos 90, um conjunto de investigações tem identificado alguns dos **factores de risco** relacionados, quer com a criança, quer com as atitudes dos adultos (pais e professores) e de outras crianças (i.e., os seus pares), quer com a própria Escola como instituição. Um dos factores de risco mais referidos na literatura é a frequente *falta às aulas* das crianças com DC, que perturba, não só, a organização das turmas, mas também, o normal desenvolvimento e progressão das tarefas escolares. Estudos recentes têm registado valores diferenciais de absentismo de acordo com diferentes patologias e tratamentos (Desrocher & Rovert, 2004; Prevatt et al., 2000). No entanto, MacDougall e colaboradores (2004), num estudo sobre crianças com DC no Canadá, verificaram que estas crianças faltavam em média à Escola cinco vezes mais que uma criança sem doença (16dias/ano // 3 dias/ano).

Outros estudos têm realçado aspectos relacionados com a criança como: perturbações cognitivas que podem estar relacionadas com a patologia (e.g. epilepsia; diabetes) e/ou com o tratamento (e.g. efeitos secundários da quimioterapia ou efeitos secundários de alguns medicamentos) (Madan.Swain & Brown, 1991); perturbações emocionais e de comportamento (i.e. perturbações de internalização e de externalização) (Boekaerts & Roder,

1999); e dificuldades em acompanhar o ritmo exigido pelo currículo escolar e em resolver tarefas sociais (Mukherjee, Lightfoot, & Sloper, 2000).

Quanto a aspectos relacionados com as atitudes dos adultos, são sobretudo referidos na literatura os receios parentais e as suas dificuldades em delegar responsabilidades (Yantzi, Rosenberg, Burke & Harrison, 2001); os receios dos professores; a sua dificuldade em tomar responsabilidade; e a falta de informação e de preparação para a tarefa de integração destas crianças. E ainda a frequente baixa expectativa de pais e professores quanto ao desempenho académico ou às competências cognitivo-sociais das crianças. Como referia a Ana (9 anos, doente com leucemia) depois de afastamento prolongado da Escola *"Agora já nem lhes* (pais e professores) *importa que eu tenha 50% no teste. Eu era boa aluna! Eu quero continuar a ser boa aluna. Eu importo-me porque eu sou uma boa aluna e as boas alunas não têm 50%.*

Em relação às atitudes de outras crianças os riscos advém da exclusão do grupo social (Lähteenmäki, Huostila, Hinkka & Salmi, 2002) quer devido a crenças de possibilidade de contágio da doença (crenças que devido a falta de informação são muitas vezes partilhadas também pelos adultos), quer à percepção diminuída da criança doente, que é qualificada com menos competente (p.e. não consegue ou não pode acompanhar os colegas em actividades físicas) e menos atraente, ou mesmo repulsiva, (p.e. porque não tem cabelo ou foi amputada).

Por último, em relação à Escola é consensual que os esforços de integração e acompanhamento destas crianças só cumprirão os seus objectivos se as organizações escolares: priorizarem (efectivamente) o desenvolvimento integrado e global das crianças, em detrimento de atitudes centrada exclusivamente nas realizações académicas; estabelecerem redes de comunicação (funcionantes) alargadas que integrem os contextos globais de vida das crianças; e procurarem (activamente) formação e recursos que possam responder ao desafio que estas crianças colocam.

Programas de reintegração escolar da criança com DC

O aumento da consciência da importância da Escola na adaptação da criança à doença e as recentes orientações relativamente ao papel da Escola, decorrentes da mudança de atitude e da integração de orientações ecológicas e holistas em relação ao papel da Escola na vida da criança, tem levado ao desenvolvimento de programas mais ou menos estruturados que possam servir de *guideline* em processos de reintegração escolar depois do diagnóstico ou depois de ausência por tratamento ou por hospitalização das crianças com DC (Worchel-Prevatt, Heffer, Prevatt, Miner, Young-Saleme, Horgan, Lopez, 1997).

Embora seja patente a falta de estudos de validação empírica destes programas, cuja maioria tem sido realizado com pequenas amostras, sem grupos de controlo e sem de *follow-up* (Madan-Swain, Katz & LaGlory, 2004), parece ser consensual entre os diferentes autores que: (1) a reintegração escolar da criança é um processo dinâmico que tem início no momento em que a criança é afastada da Escola e que a deve acompanhar até à plena readaptação; (2) a adaptação da criança envolve não só a realização académica, mas também a percepção positiva de si, a integração social e a autonomia; (3) o processo deverá ser da responsabilidade partilhada de uma equipa multidisciplinar a trabalhar em rede, com papéis bem definidos, e com a inclusão adaptada da criança e da família.

Dos programas apresentados na literatura o de Madan-Swain, Katz e La Glory (2004) evidencia-se pela clareza da sua estruturação, pela abrangência e integração de aspectos inovadores. Seguiremos a estruturação deste programa para abordar aspectos importantes a ser considerados na reintegração Escolar da criança/adolescente com doença ou deficiência crónica.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Segundo os autores o programa de reintegração Escolar deve incluir três fases: 1- Fase de Afastamento; 2 – Fase de Contacto; 3 – Fase de *Follow-up*

(1) - Fase de Afastamento

Esta fase decorre durante o afastamento da criança do seu meio escolar. Inclui a hospitalização mais ou menos prolongada e o tempo de recuperação em casa. Na realidade, a necessidade de redução de custos de saúde e o progresso dos meios de tratamento e de monitorização dos doentes tem aumentado de forma substancial, este tempo de estadia em casa (Sturm & Bao, 2001). Estudos recentes apontam para que apenas em situações muito especiais (e.g., queimaduras; fracturas ou infecções severas) sejam de esperar internamentos superiores a uma semana (Landigram et al., 2006). Este facto, que à partida pode ser considerado benéfico para a adaptação e equilíbrio da criança e da família, não é isento de problemas e é mesmo referido pelas crianças e pelos pais como um período difícil em que a criança se sente completamente isolada e os pais se sentem sobrecarregados de responsabilidades, para as quais foram pouco preparados (Santos, Barros & Campagnolo 2011). Durante esta fase é esperado que um profissional da equipa de saúde, por exemplo o psicólogo de pediatria (Poer, DuPaul, Shapiro & Parrish, 1995), entre em contacto com a Escola e recolha informações (de professores e do psicólogo Escolar) sobre o funcionamento académico e social da criança e sobre as principais preocupações dos profissionais de educação, que a acompanham e que a irão receber na sua volta à Escola. Estas informações serão por sua vez incorporadas, quer no acompanhamento pedagógico da criança no hospital, quer no apoio psicológico da criança e dos pais durante esse período.

Para além disso, durante este período, as saudades sentida pelas crianças que estão afastadas do ambiente social podem, e devem, ser minoradas. Para tal a mobilização da Escola é essencial. A aproximação à criança doente pode ser feita das mais diversas maneiras como são exemplo, a utilização de meios tecnológicos actualmente disponíveis (e.g. *mails*, *SMS*, *Skipe*), ou as tão importantes, cartas com desenhos e manifestação de suporte dos amigos, dos professores e de outros elementos da equipa Escolar, ou ainda as visitas organizadas e planeadas de acordo com a vontade da criança. Estas acções servirão não só como suporte da criança doente mas também como forma de manter adequadamente informados e próximos os professores, e os seus colegas, como expressava o Luís (8 anos, internado devido a sequelas de um acidente) "*Eu até sinto o cheiro da Escola na carta que me mandaram e sei que quem desenhou foi de certeza o João! Este aqui* (aponta para um dos bonecos desenhados) *foi mesmo o João. Ele tem muito jeito e como era para mim escolheram-no de certeza.*"

Durante este tempo será ainda espectável que os conteúdos escolares sejam oferecidos à criança, e que esta seja motivada e estimulada para a aprendizagem e para o desenvolvimento, por professores e educadores residentes nas instituições de saúde ou que desenvolvem a sua actividade em visitas domiciliárias (i.e *home teachers*). Estes professores, que recebem uma adequada formação para o acompanhamento da criança em casa, funcionarão, nestas situações, como a ponte entre a criança e a Escola de reingresso (American Academy of Pediatrics, Committee on School Health, 2000; Yantzi et al., 2001).

Ainda nesta fase mas quando a situação da criança estabiliza e a volta à Escola é considerada eminente é pedido aos pais que estabeleçam um contacto mais próximo com os responsáveis educativos do filho e que com eles (se possível com a ajuda do psicólogo escolar) discutam preocupações e dúvidas mútuas e antecipem problemas que poderão surgir no reingresso.

(2) - Fase de Contacto e de Educação do Pessoal Escolar

Esta é a fase dominada pela informação e educação de toda a comunidade Escolar, e pela efectiva volta da criança à Escola.

Um dos maiores obstáculos, identificados por pais, professores e pelas próprias crianças, à reintegração positiva na Escola é a falta de informação, dos professores e da comunidade Escolar, não só em relação às patologias, aos tratamentos e às necessidades especiais das crianças/adolescentes com doença ou deficiência crónica mas também a aspectos educativos adaptados a estas crianças. (Kliebenstein, Broome, 2000; Shaw & McCabe, 2008). Esta falta de informação tem sido associada a crenças erradas quanto a vulnerabilidade e à (in)competência da criança e a atitudes educativas demasiadamente tolerantes, pouco estimulantes, e muitas vezes superprotectoras da criança (Book & Galili, 2001).

É hoje consensual que o planeamento do momento e a forma de apresentação da informação devem ser discutidas entre pais e professores e que, tendo em consideração o estádio de desenvolvimento, a criança deverá ser consultada (Kliebenstein, Broome, 2000). A forma de apresentação pode ser diversa, desde uma conversa ou painel de discussão, a panfletos (em cuja elaboração a criança/adolescente pode participar), (Spencer, Fife, & Rabinovich 1995), vídeos (sobre o processo que pode começar ainda com a criança no grupo escolar antes do afastamento) (Worchel-Prevatt, et al., 1998), ou imagens com registos fotográficos. Qualquer que seja a escolha do formato a preocupação deve estar centrada nos conteúdos, na sua estruturação e na adequação destes à audiência. Para além disso a apresentação deve, em todos os casos, dar lugar a um tempo de discussão, de esclarecimento de dúvidas e de elaboração conjunta de estratégias para a melhor adaptação da criança doente/deficiente. Como refere o Manuel (9 anos, colega de uma criança que devido a disfunção motora utiliza uma cadeira de rodas) *" A Ana é feliz, é doente mas é feliz. Fica um pouco menos doente porque nós falamos todos sobre como fazer que ela ficasse menos doente e mais feliz. E conseguimos. Ela está mesmo contente por estar connosco. E fica assim, igual a nós, menos doente."*

Associada à informação mais geral sobre a doença/deficiência nesta fase é crucial a informação completa e clara sobre a situação específica da criança. Respostas a questões relacionadas com o estado emocional da criança e da família, com as suas principais preocupações e medos (e.g. os receios parentais em afastar-se da criança ou receios da criança quanto à sua aparência), com as necessidades especiais (escolares ou sociais), com a adaptação a possíveis rotinas de tratamento (e.g. a medição de valores de insulina nas crianças com diabetes) ou a prevenção de situações de crise (e.g. a prevenção de fracturas nas crianças com osteogénese imperfeita ou a prevenção de infecções pulmonares em crianças com fibrose quística).

Para isto é agora, mais do que nunca, necessário que entre pais e professores seja possível o estabelecimento de uma relação de confiança e de lealdade que permita por um lado, que pais não omitam informações por receio de exclusão da criança e, por outro, que professores sintam que é possível partilhar com os pais as suas preocupações.

(3) – Follow-up

A reintegração escolar da criança com DC não acaba com a sua re-entrada na Escola. Na realidade a regresso é apenas uma das fases do processo. O carácter crónico da doença exige que atenção consistente e sistemática, só possível através da manutenção de canais de comunicação abertos entre professores, outros elementos da comunidade escolar (como enfermeiro ou o psicólogo escolar) os pais, e os membros da equipa de saúde, sejam

médicos, enfermeiros ou psicólogo de pediatria. Para além disso, tal como acontece com todos os processos da mesma ordem, para a eficácia da comunicação serão essenciais, a confiança, a regularidade da troca de informações e, tal como defendido por Kliebenstein & Broome, (2000), a clara compreensão do papel de cada um dos intervenientes.

Dificuldades e necessidades no regresso à Escola

Uma vez descritas as fases do processo de reintegração é agora necessário reflectir sobre possíveis impedimentos ou obstáculos à sua operacionalização. A este respeito, numa primeira aproximação pode desde logo ser considerado como um dos obstáculos a aparente complexidade de todo processo. Embora compreensível, na realidade em todas as fases estão envolvidos múltiplos recursos (nem sempre disponíveis) e múltiplas vontades, a complexidade pode ser apenas aparente se as vontades conseguirem adaptar as acções aos recursos que se conseguem disponibilizar. Dificuldades, como por exemplo a falta de tempo para preparar as diferentes acções, poderão facilmente ser resolvidas se toda a comunidade escolar compreender que a adequada integração da criança pode prevenir perturbações que vão implicar *à posteriori* gastos significativos de tempo e de energia para serem resolvidas.

Após um período de ausência mais ou menos prolongado, entre os impedimentos mais relevantes, porque mais permanentes e mediadores dos comportamentos dos vários intervenientes no processo, encontram-se os receios, as preocupações e necessidades não apenas da criança, mas também dos pais e dos próprios professores (Mukherjee, Lignhfoot & Solper, 2000). Na realidade, mesmo após a realização de planos de integração alguns receios mantêm-se. McCarthy,Williams & Plumer (1998) efectuaram um programa de intervenção para integração de crianças com cancro na Escola. O programa envolveu reuniões entre professores e pais, visualização de um vídeo sobre cancro pediátrico e fornecimento de informação escrita a pais e professores. Os autores verificaram que, mesmo depois da concretização da intervenção as crianças com cancro continuavam a preocupar-se com o seu desempenho académico, os pais mostravam-se apreensivos com a possibilidade do filho ser troçado pelos colegas e os professores receavam pela segurança da criança e pelo seu progresso escolar.

O conhecimento dos principais receios das crianças, pais e professores afigura-se como essencial para a concretização efectiva dos programas de reintegração que possam ser levados a cabo.

Dificuldades e preocupação da Criança

Diversos estudos (e.g., Prevatt, Heffer & Lowe, 2000) indicam de forma clara, que não obstante a variabilidade individual, a maioria das crianças com DC apresenta dificuldades em regressar à Escola depois do diagnóstico ou após hospitalização prolongada. Frequentemente as crianças sentem-se impreparadas para acompanhar os colegas em termos académicos (e.g., **"***Eles já deram muitas, muitas coisas. Eu era dos melhores. Era de 90% agora vou ser para ai de 20%. Pr'a i.")*. Estes receios podem ser baseados em aspectos reais, uma vez que as ausências prolongadas, a par das alterações cognitivas ou dos efeitos secundários dos medicamentos podem determinar a necessidade de apoio académico específico (Brown & Madan-Swain, 1993; Lähteenmäki et al., 2002). As crianças preocupam-se ainda com a possibilidade dos professores não considerarem seriamente as suas dificuldades (e.g., necessidade de se deslocar à casa de banho frequentemente) (Mukherjee, Lignhfoot & Solper, 2000).

O reconhecimento de alguns efeitos secundários dos medicamentos, como o cansaço, potencia o receio da criança de não conseguir participar em todos os aspectos da vida escolar como por exemplo: a educação física

(e.g.,**"** *Eu não posso jogar como eles porque as minhas pernas parece que não andam"*), as actividades extracurriculares ou as visitas de estudo (Mukherjee, Lignhfoot & Solper, 2000). As crianças temem ainda que os colegas não percebam o que se passa consigo (e.g.,*"Agora eu de cadeira de rodas! Eu não sou deficiente e eles vão dizer que eu sou."*) ou que conheçam aspectos da sua doença que elas gostariam de manter privados (Mukherjee, Lignhfoot & Solper, 2000). Por seu lado, os adolescentes parecem especialmente preocupados com a possibilidade de não serem compreendidos ou mesmo serem abandonados pelos seus pares (Lahteenmaki, Huostila, Hinkka & Salmi, 2002; Sammallahti, Lehtosalo, Mäenpää, Elomaa & Aalberg, 1995)

As alterações no aspecto físico (e.g., amputação, queda de cabelo, inchaço) podem contribuir para que a criança mostre relutância em regressar à Escola. O receio de ser alvo de troça, rejeitada ou até vítima de bullying por parte das outras crianças (Mukherjee, Lignhfoot & Solper, 2000), potenciam esta resistência. Neste sentido, Lähteenmäki, Huostila, Hinkka e Salmi (2002) realizaram um estudo, na Finlândia, com crianças com cancro e verificaram que as suas classificações a matemática, língua estrangeira e educação física eram inferiores às dos seus pares. Contudo, a maior preocupação destas crianças dizia respeito ao bullying, três vezes mais frequente no grupo das crianças com doença oncológica.

É comum as crianças manifestarem o desejo de que os seus colegas conheçam a sua situação, contudo enquanto algumas pretendem ser parte integrante do programa de informação, outras preferem manter-se afastadas, deixando esse papel para os profissionais de saúde e/ou para os professores. Torna-se assim evidente, como referido na fase 2 do programa de reintegração, a necessidade da criança ser consultada em todo este processo. Frequentemente, os adolescentes recusam os programas estruturados de intervenção preferindo outro tipo de intervenção para facilitar a aceitação dos seus pares (Prevatt, Heffer & Lowe, 2000).

Dificuldades e preocupação dos Pais

Como tem vindo a ser mencionado a integração escolar da criança com DC constitui um grande desafio para os pais (Prevatt, Heffer & Lowe, 2000). Larcombe e colaboradores (1990) verificaram que os pais identificam mais problemas que os professores no regresso à escola, destacando-se entre outros, as limitações físicas, as preocupações académicas e as dificuldades psicológicas e comportamentais da criança. As preocupações somáticas dos pais (Anderzén-Carlsson; Kihlgren; Svantesson & Sorlie, 2010; Noll, MacLean, Whitt, Kaleita, Stehbens, Waskereitz, Ruymann & Hammond, 1997), particularmente o medo de uma infecção ou de uma emergência médica, a par do receio que a criança seja alvo de troça por parte dos colegas (Anderzén-Carlsson, Kihlgren, Svantesson & Sorlie, 2007b; McCarthy, Williams & Plumer, 1998) conduzem frequentemente os pais a protelar o regresso à Escola. Por vezes, as reacções de sobreprotecção ou de medos irrealistas manifestas pelo adiamento da volta à Escola, traduzem sentimentos de culpa por parte dos pais (Chahal, Clarizia, McCrindle, Boydell, Obadia, Manlhiot, Fillenburg, Yeung, 2009; Chekryn, Deegan & Reid, 1986). O absentismo escolar pode ainda ser involuntariamente prolongado pelos pais na situação em que a criança apresenta um prognóstico reservado ou se encontra mesmo em fase terminal. Nestas circunstâncias, é comum os progenitores avaliarem a participação da criança nas actividades escolares como sendo inútil (Worchel-Prevatt et al., 1998).

O regresso à Escola, após ausência mais ou menos prolongada da criança, despoleta nos pais a necessidade de estabelecer uma comunicação aberta entre a casa, o hospital e a Escola (Rynard, Chambers, Kinck & Gray, 1998). Mais especificamente, Notoras e colaboradores (2002) verificaram que a maioria dos pais teme que os professores não possuam os conhecimentos e competências necessárias para o acompanhamento adequado da criança.

Dificuldades e preocupação dos Professores

A maioria dos professores parece sentir-se pouco preparada para acolher uma criança com DC na sua sala (Clay, Cortina, Harper & Cocco, 2004; Prevatt, Heffer & Lowe, 2000). Não saber lidar com situações de emergência (Lynch, Lewis, & Murphy, 1992; McCarthy, Williams & Eidaht, 1996) e com administração de medicação (e.g., administração de insulina) (Lynch, Lewis, & Murphy, 1992) encontram-se entre os receios mais comummente referenciados pelos docentes. Para além disto, os professores mostram-se muitas vezes inseguros em relação ao grau de exigência que devem ter com a criança com DC (Lähteenmäki et al., 2002), quer no que respeita à participação nas actividades escolares de índole académica (Chekryn et al., 1987; Kliebenstein & Broome, 2000; Sexson & Madan-Swain, 1995) ou física, quer no que concerne aos aspectos mais disciplinares (Chekryn et al., 1987; Sexson & Madan-Swain, 1995). Os módicos conhecimentos que a maioria dos professores detêm sobre doenças crónicas (Brook & Galili, 2001), acrescido do contacto pouco frequente com profissionais de saúde (Larcombe, 1995; Mukherjee, Lignhfoot & Solper, 2000) dificultam a informação no que respeita ao diagnóstico, prognóstico, efeitos secundários dos medicamentos, e consequentemente, entravam o acompanhamento da criança. Por exemplo, e como anteriormente referido, algumas doenças ou efeitos secundários dos tratamentos incluem alterações cognitivas, como dificuldades de atenção, memória e velocidade de processamento de informação (Lähteenmäki et al., 2002; Shaw & McCabe, 2008), contudo estes sintomas podem ocorrer simplesmente como consequência de um período mais longo de ausência da Escola. Neste sentido, mais do que a informação facultada pelos pais, os professores sentem necessidade de conselhos médicos (Mukherjee, Lignhfoot & Solper, 2000) que potenciem a sua sensação de controlo no acompanhamento da criança com DC.

A reintegração da criança com os colegas constitui igualmente uma das preocupações dos professores (Lynch, Lewis & Murphy, 1992). A este propósito refira-se que as inúmeras tarefas associadas ao dia a dia do professor potenciam o receio deste de não possuir o tempo necessário para lidar com responsabilidades não directamente relacionadas com o ensino, como sejam providenciar suporte emocional à criança e potenciar a comunicação com outros profissionais da Escola (Mukherjee, Lignhfoot & Solper, 2000).

A apreensão dos docentes parece ser maior nas situações em que o regresso à Escola ocorre após uma ausência prolongada. As dificuldades da criança em acompanhar o ritmo académico dos colegas e os efeitos secundários da medicação a que eventualmente a criança está sujeita, potenciam os receios dos professores nestas situações (Madan-Swain; Fredick & Wallander, 1999). Acrescente-se ainda que, nas situações mais graves, de prognóstico reservado, os professores podem evidenciar dificuldades emocionais (Spinetta, Elliot, Hennessey, Knapp, Sheposh, Sparta & Sprigle, 1982) manifestas em comportamentos de sobreprotecção ou de evitamento da criança.

Finalmente, alguns professores temem que a Escola não apresente condições em termos arquitectónicos que sejam adequados para acompanhar uma criança com DC (e.g., falta de locais para armazenar medicação, sala de tratamento, etc) (Mukherjee, Lignhfoot & Solper, 2000).

Conclusões

Pretendeu-se neste artigo, abordar problemas na reintegração escolar de crianças com DC e identificar algumas soluções que possam prevenir a perturbação da criança, da família e das próprias instituições escolares. Partilhando a asserção da maioria dos autores da psicologia pediátrica, de que a doença é uma potencial obstáculo

para a qualidade de vida e para o equilibrado desenvolvimento da criança e da família, considera-se que a Escola é um contexto cuja acção pode ter um efeito moderador do impacto da doença. Para isso, é indispensável por um lado a formação de professores, educadores, auxiliares e outros profissionais cuja atividade profissional se desenvolve no meio escolar e, por outro lado, a formação dos profissionais de saúde e das proporias famílias. Para a adequação desta formação é necessário conhecimento que vá para além constatações empíricas. Em Portugal a investigação nesta área é ainda escassa. Aguarda-se o empenho multidisciplinar que coloque nas agendas científicas de educadores, professores, psicólogos, sociólogos estudos cujo cunho científico possa indicar caminhos que torne a Escola num efetivo meio de desenvolvimento da criança doente e num mediador de adaptação de crianças e familiares.

Referências Bibliográficas

American Academy of Pediatrics, Council on Children with Disabilities. (2005). Care coordination in the medical home: Integrating health and related systems of care for children with special health care needs. *Pediatrics*, 116, 1238 – 1244.

American Academy of Pediatrics, Committee on School Health. (2000). Home, hospital, and other non – school-based instruction for children and adolescents who are medically unable to attend school. *Pediatrics*, 106, 1154 – 1155.

Anderzén-Carlsson, A.; Kihlgren, M.; Svantesson, M. & Sorlie, V. (2010). Parental handling of fear in children with cancer; caring in the best interest of the child. *Journal of Pediatric Nursing*, 25, 317-326.

Anderzén-Carlsson, A.; Kihlgren, M.; Svantesson, M. & Sorlie, V. (2007a). Children`s fear as experienced by the parents of children with cancer. *Journal of Pediatric Nursing*, 22(3), 233-244.

Anderzén-Carlsson, A.; Kihlgren, M.; Svantesson, M. & Sorlie, V. (2007b). How physicians and nurses handle fear in children with cancer. *Journal of Pediatric Nursing* 22(1), 71-80.

Brook, U. & Galili, A. (2001). Knowledge and attitudes of high school teachers towards children with special health care needs: An Israeli exploration. *Patient Education and Counseling*, 40, 5-10.

Boekaerts, M. & Röder, I. (1999). Stress, coping, and adjustment in children with achronic disease: a review of the literature. *Disability and Rehabilitation*, *21* (7), 311-337.

Brook, U., & Galili, A. (2001). Knowledge and attitudes of high school teachers towards pupils suffering from chronic diseases. Patient Education and Counseling, 43, 37 – 42.

Clay, D.; Cortina, S.; Harper, D. & Cocco, K. (2004). Schoolteachers` Experiences with childhood chronic illness. *Children`s health care*, 33(3), 227-239.

Chahal, N., Clarizia, N., McCrindle, B., Boydell, K., Obadia, M., Manlhiot, C., Dillenburg, R. & Yeung, R. (2009). Parental Anxiety Associated With Kawasaki Disease in Previously Healthy Children. *Journal of Pediatric Health Care*, 24(4), 250-257.

Federação de Instituições de Apoio a Doentes Crónicos (2005). Estatutos. http://fiadc.no.sapo.pt/id2.ht

Georgiadi, M. & Kourkoutas, E. (2010). Supporting pupils with cancer on their return to school: a case study report of a reintegration program. *Social and Behavioral Sciences*, 5, 1278-1282.

Kliebenstein, A. & Broome, E. (2000). School re-entry for the child with chronic illness: Parent and school personnel perceptions. *Pediatric Nursing*, 26, 579-583.

Lähteenmäki, P.; Huostila, J.; Hinkka, S. & Salmi, T. (2002). Childhood cancer patients at school. *European Journal of Cancer*, 38, 1227-1240.

Landrigan, C. P., Conway, P. H., Edwards, S., & Srivastava, R. (2006). Pediatric hospitalists: A systematic review of the literature. *Pediatrics,* 117, 1736 – 1744.

Larcombe, I. (1995). *Reintegration to school after hospital treatment*. Aldershot Avebury.

Lynch, W.; Lewis, R. & Murphy, D. (1992). Educational services for children with chronic illnesses: perspectives of educators and families. *Exceptional Children*, 59(3), 210-220.

Madan-Swain, A., Katz, E. R., & LaGory, J. (2004). School and social reintegration after a serious illness or injury. In R. T. Brown (Ed.), *Handbook of pediatric psychology in school settings* (pp. 637 – 655). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Madan-Swain, A., & Brown, R. T. *(1991). Cognitive and psychosocial sequelae for children with acute lymphocytic leukemia and their families. Clinical Psychology Review, 11, 267-294*

Madan-Swain; A.; Fredick, D.;& Wallander, L. (1999). Returning to school after a serious illness or injury. In R. T. Brown (Ed.), *Cognitive aspects of chronic illness children* (pp. 312-332). New York: Guilford Press.

McCarthy, M.; Williams, K. & Eidaht, L. (1996). Children with chronic conditions: Educators` views. *Journal of Pediatric Health Care*, 10, 279-290.

McCarthy, M.; Williams, K. & Plumer, C. (1998). Evaluation of a school re-entry nursing intervention for children with cancer. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 15, 143-533.

McDougall, J., King, G., deWit, D. J.,Miller, L. T., Hong, S., Offord, D. R., et al. (2004). Chronic physical health conditions and disability among Canadian school-aged children: A national profile. *Disability and Rehabilitation*, 26, 35 – 45.

Mukherjee, S.; Lighfoot, J. & Sloper, P. (2000). The inclusion of pupils with chronic health condition in mainstream school: What does it mean for teachers? *Education Research*, 42(1), 59-72.

Noll, B.; MacLean, E.; Whitt, K.; Kaleita, A.; Stehbens; A., Waskerwithz, J.; Ruymann, B. & Hammond, D. (1997). Behavioural adjustment and social functioning of long-term survivors of childhood leukaemia: Parent and teacher reports. *Journal of Pediatric Psychology,* 22, 827-842.

Notoras, E.; Keatinge, D.; Smith, J.; Cordwell; J.; Cotterell, D. & Nunn, E. (2002). Parents`s perspectives of health-care delivery to their chronically ill children during school. *International Journal of Nursing Practice*, 8, 297-304.

Palminha, J., Lemos, L., & Cordeiro, M. (1997). Cuidados de saúde prestados às crianças portuguesas: o passado, o presente e os novos desafios. *Acta Médica Portuguesa, 10,* 119-125.

Power, T. J., DuPaul, G. J., Shapiro, E. S., & Parrish, J. M. (1995). Pediatric school psychology: The emergence of a subspecialty. *School Psychology Review, 24*(2), 247-257

Prevatt, F.; Heffer, R. & Lowe, P. (2000). A review of school reintegration programs for children with cancer. *Journal of School Psychology*, 38(5), 447-467.

Rynard, W.; Chambers, A.; Kinck, M. & Gray, D. (1998). School support programs for chronically ill children: Evaluating the adjustment of children with cancer at school. *Childrens` Health Care*, 27, 31-46.

Sammallahti, R.; Lehtosalo, P.; Mäenpää, H.; Elomaa, I.; & Aalberg, V. (1995). Psychological defenses of young osteosarcoma survirors. *Psychooncology*, 4, 283-286.

Santos, Barros & Campagnolo (2011)**.** *Risk and resistance factors in OI patients – What is to be learn by health providers.* Comunicação em Poster (não publicado) apresentado na 11th *International Conference on Osteogenisis Imperfecta.* Duvrovnik Croácia Setembro 2011

Shapiro, E. S. & Manz, P. H. (2004). Collaborating with schools in the provision of pediatric psychological services. In R. T. Brown (Ed), *The handbook of pediatric psychology in school settings.* Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates

Shaw, S. & McCabe, P. (2008). Hospital-to-school transition for children with chronic illness: meeting the new challenges of an evolving health care system. *Psychology in the Schools,* 45(1), 74-87.

Sexson, S. & Madan-Swain, A. (1995). The chronically ill child in the school. *School Psychology Quarterly*, 10, 359-368.

Spencer, C. H., Fife, Z., & Rabinovich, C. E. (1995). The school experiences of children with arthritis. Coping in the 1990's and transition into adulthood. *Pediatric Clinics of North America, 42,* 1285–1298

Spinetta, J.,Elliot, S., Hennessey, S., Knapp, S., Sheposh, P., Sparta, N., & Sprigle, P., 1982). The pediaric psycholologist`s role in catastrophic illness: Research and clinical issues. In, J. Tuma (ed.), *Handbook for the practice of pediatric psychology*. New York: Wiley.

Sturm, R.,&Bao,Y. (2000). Psychiatric care expenditures and language of stay: Trends in industrialized countries. *Psychiatric Services,* 51, 295.

Webster's New World Medical Dictionary (2003) - 2°nd edt. Wiley Publishing Inc.

Worchel-Prevatt, Heffer, R.; Prevatt, B., Miner, J.; Young-Saleme, T.; Horgan, D.; Lopez, M.; Rae, W.; & Lopez, L. (1998). *Journal of School Psychology*, 36(3), 261-279.

Yantzi, N. Rosenberg, M.; Burke; S. & Harrison, M. (2001). The impact of distance to hospital on families with child with a chronic condition. *Social Science & Medicine*, 52, 1777-1791.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Políticas de intervenção prioritária em Portugal: Novas políticas, novas práticas?

[1]

Mariana Dias
Escola Superior de Educação de Lisboa
marianad@eselx.ipl.pt
Catarina Tomás
Escola Superior de de Educação de Lisboa e CICS, Universidade do Minho
ctomas@eselx.ipl.pt
Ana Gama
Escola Superior de Educação de Lisboa
anagama@eselx.ipl.pt
Rui Lopes
Escola Superior de Educação de Lisboa
ruil@eselx.ipl.pt

Resumo: Em Portugal, no final da década de 90 do século XX, começaram a ser desenvolvidas estratégias de *discriminação positiva* visando garantir o cumprimento da escolaridade obrigatória e a luta contra a exclusão escolar e social, designadamente nas periferias das grandes cidades. É neste contexto que surgem as escolas e os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) pelo Despacho nº147-B/ME/96, de 1 de Agosto de 1996. Este programa, inicialmente inspirado nas zonas de intervenção prioritárias francesas, visava a intervenção de vários parceiros locais (professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, associações culturais e associações recreativas) na elaboração do Projeto Educativo. Com o XVII Governo Constitucional o programa foi redefinido passando a incluir novas vertentes: necessidade de existência de um projeto educativo próprio; consultadoria externa; avaliação periódica de resultados em diferentes domínios (taxas de insucesso e abandono escolar, assiduidade, comportamento, participação, inovações organizacionais, parcerias educativas estabelecidas no âmbito do Programa, etc.). Foi também alargado a todo o território nacional, envolvendo atualmente cento e cinco agrupamentos escolares. Com esta apresentação visamos analisar se as novas políticas e diretrizes, no domínio da educação prioritária, contribuíram para a emergência de novas estratégias pedagógicas, organizacionais e de envolvimento comunitário. Os elementos em que basearemos a nossa análise serão os seguintes: (i) relatório nacional do programa TEIP (2010-2011); (ii) relatórios do programa de avaliação externa das escolas; (iii) entrevistas realizadas aos atores locais, designadamente a coordenadores e consultores dos projetos TEIP. As conclusões da nossa comunicação centrar-se-ão no papel dos atores locais no desenvolvimento do Programa TEIP e no impacto deste programa na melhoria dos resultados académicos, na diminuição da indisciplina e violência escolar e na construção de percursos de vida que contrariem as tendências para a exclusão escolar e social.

Palavras-Chave: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP); Políticas Educativas; Atores Locais.

Abstract: Positive discrimination strategies started to develop in Portugal in late 1990's. These strategies, first and foremost, intended to assure mandatory schooling and to struggle against social and school exclusion, especially in the countries major cities' suburbs. It is in this context that Priority Intervention Educational Territories program (TEIP) is created, through the legislative diploma nº 147-B/ME/96, of August 1st. The program was initially inspired by the French Zones d'Éducation Prioritaire and aimed the intervention of several local partners (teachers, students,

[1] Este estudo insere-se no projeto de investigação "Estratégias locais de melhoria da escola em áreas desfavorecidas: Programas públicos e privados de intervenção", financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/114789/2009).

staff, parents associations, municipalities, cultural and recreational institutions) to design educational projects. During the mandate of Portugal's 17th Constitutional Government the program was redefined and new features were included: necessity to design educational projects specific to each territory; external consultancy; periodical assessment of results in different domains (students' failure rates, dropout rates, assiduity, behaviour and participation; organizational innovations; local partnerships; etc.). The program was also extended to all national territory, now involving 105 schools consortia.
During our presentation we analyze if new policies and directions in the field of priority education are contributing to generate new pedagogical, organizational and community participation strategies. Analysis is based on: (i) TEIP program's national evaluation report (2010-2011); (ii) schools' external evaluation reports; (iii) interviews conducted with local actors, namely with TEIP program coordinators and consultants.
Conclusions are based on the role local actor's play in the program's development and on its impact on improving students' school results, decreasing indiscipline and school violence, and on defying the strong existing social and school exclusion patterns.

Keywords: Priority Intervention Educational Territories (TEIP); educational policy; local actors.

Introdução

No presente artigo pretendemos refletir sobre as políticas de intervenção prioritária em Portugal, contextualizando a emergência das mesmas, os fatores subjacentes à definição dos diferentes modelos de trabalho e o impacto dos mesmos na organização e cultura da escola, nos processos de diferenciação pedagógica, nos resultados dos alunos e nas relações entre a escola e a comunidade. Nesse sentido, começaremos por analisar as principais directrizes legislativas definidas em Portugal no que respeita à educação prioritária (1986-2008), identificando a especificidade das diferentes estratégias e metodologias de intervenção e os resultados alcançados. Nesta análise concederemos particular atenção aos programas que assumem, de forma mais explícita, a sua matriz de "discriminação positiva":

> *Des politiques visant à agir sur un désavantage scolaire à travers des dispositifs ou des programmes d'action ciblés (que ce ciblage soit opéré selon des critères ou des découpages socio-économiques, ethniques, linguistiques ou religieux, territoriaux, ou scolaires), en proposant de donner aux populations ainsi déterminées quelque chose de plus (ou de "mieux" ou de "différent"* (Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008, p.17).

Em seguida, concentraremos a nossa atenção na análise do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que constitui a principal modalidade de intervenção atual do Estado Português no combate ao insucesso, abandono e absentismo escolares e que tem tido um desenvolvimento muito significativo nos últimos anos, abrangendo cerca de 10% de agrupamentos escolares. Apresentaremos os objetivos do referido programa, as principais estratégias que o caracterizam, as suas grandes etapas de desenvolvimento (TEIP1 e TEIP2) e as mudanças pedagógicas e organizacionais que tem vindo a promover.

Por último, procuraremos caracterizar o papel dos atores locais no desenvolvimento do Programa TEIP e o impacto deste programa na melhoria dos resultados académicos e na construção de percursos de vida que contrariem as tendências para a exclusão escolar e social.

A análise a efetuar insere-se no estudo mais amplo que nos encontramos a desenvolver sobre estratégias de melhoria da escola em áreas desfavorecidas, em que procuramos identificar as principais características atuais do Programa TEIP2, as estratégias definidas para a sua implementação no terreno e os resultados iniciais alcançados (2007-2010). Para esse efeito utilizámos os seguintes procedimentos metodológicos:

1. Análise documental da legislação relativa ao Programa TEIP2 (Despacho Normativo 55/2008, de 23 de Outubro);

2. Mapeamento dos estudos de avaliação realizados sobre o Programa TEIP2 pela administração educativa (Inspeção Geral de Educação; Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular) ou por solicitação da mesma;

3. Análise comparativa entre os principais objetivos do programa TEIP2 e dos resultados alcançados na fase inicial da sua implementação (2007-2010)

A recolha e análise documental foram complementadas com a realização de entrevistas a alguns informantes-chave (Coordenador Nacional do Programa TEIP2; Consultores TEIP), beneficiando ainda do processo de observação participante desenvolvido pelos autores do artigo em quatro agrupamentos/escolas TEIP da região de Lisboa.

1. Génese e Evolução das Políticas de Educação Prioritária em Portugal

Em Portugal as políticas de educação prioritária iniciaram-se bastante mais tarde que noutros contextos europeus. Esta situação não pode ser indissociável do caráter, igualmente tardio, da transição para a democracia (1974) e da construção da escola de massas no país. Embora a revolução dos cravos tenha mobilizado o país para uma educação empenhada na luta contra as desigualdades e as injustiças sociais, é apenas em 1986 que é criada a Lei de Bases do Sistema Educativo, consagrando o princípio da igualdade de acesso e de sucesso na escolaridade obrigatória. No entanto, este princípio estava longe de ser atingido, uma vez que persistia um insucesso escolar massivo.

No sentido de alterar esta situação houve a necessidade de lançar diversos programas de promoção do sucesso escolar (PIPSE, 1987; PEPT, 2000) e é nesse contexto que são criadas as escolas de intervenção prioritária (Despacho Normativo 119/ME/88, de 15 de Julho), que visavam responder a um vasto conjunto de problemas: localização das escolas em zonas isoladas ou zonas periféricas muito desfavorecidas, insucesso elevado, elevado rácio professor/aluno, sobrelotação de escolas. No entanto, estas escolas tinham diminuta expressão no conjunto da rede escolar, o que, independentemente das metodologias de intervenção utilizadas, dificilmente permitiria fazer face aos problemas com que o país se confrontava no domínio da eficácia, qualidade e equidade da educação (ver Tabela 1).

Tabela 1. Relação entre a Origem Social dos Alunos e o Insucesso Escolar (1989).

Origem Socioeconómica dos Alunos	1ª Fase	2ª Fase
Trabalhadores rurais	42	38
Operários não qualificados	29	27
Camponeses	32	28
Diretores	5	3

(Adaptado de Dias, 2008)

Em 1996, também numa perspetiva de educação prioritária, são definidos os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, no âmbito do Programa TEIP1 (Despacho Normativo 147-B/ME/96, de 1 de Agosto). Este programa, inicialmente inspirado nas zonas de intervenção prioritárias francesas, visava a intervenção de vários parceiros locais na luta contra a exclusão escolar e social.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Os estudos realizados sobre o impacto da primeira experiência da criação do programa TEIP em Portugal (Bettencourt *et al.*, 2000) identificam diversos pontos "críticos" na implementação dos mesmo, entre os quais: a forma como foram definidas as fronteiras de cada TEIP, muito circunscritas ao universo escolar; o défice de estratégia (visível no carácter vago dos diagnósticos efetuados e na inexistência de objetivos claros e metas que contribuíssem para uma monitorização do processo); a persistência do etnocentrismo escolar e da regulação burocrática e centralizada (Canário, Alves & Rolo, 2000; Canário, 2004); e a reduzida participação dos alunos, das famílias e das associações locais em todo o processo. Assim, os territórios que se pretendiam educativos permaneceram, essencialmente, como territórios escolares.

Importa, contudo, frisar que estes estudos foram realizados poucos anos após a criação do Programa, na medida em que a investigação demonstra que o impacto da intervenção em contextos de risco não é imediato. Além disso, o programa TEIP na sociedade Portuguesa ficou submerso na "epidemia de políticas educativas" que se verificou em Portugal no final do século XX.

Com o XVII Governo Constitucional o programa foi redefinido (2006-2008), passando a incluir novas vertentes. É sobre esta fase do programa TEIP, designada TEIP2, que incidiremos a nossa análise, de acordo com os procedimentos metodológicos que explicitaremos seguidamente.

2. O Programa TEIP2: Emergência, características e principais dimensões de mudança

A agenda educativa das últimas décadas tem sido marcada pelos desafios da globalização e da competitividade e por novos processos de regulação da educação. É neste contexto que deve ser compreendida a intenção, consagrada na Cimeira de Lisboa (2000), de transformar a economia europeia na economia do conhecimento mais competitiva do mundo e de estabelecer referentes para o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais, transformando o ensino secundário no patamar mínimo para a inclusão no espaço europeu de educação (Dias, 2008). Assim, a Cimeira de Lisboa encontrou o país numa posição claramente distinta daquela que os novos padrões de inclusão recomendavam, e com uma população com níveis de escolarização extremamente reduzidos: 8,9% de analfabetos, 33,9% com o 4º ano de escolaridade e apenas 21,2% com escolaridade igual ou superior ao ensino secundário (INE, 2011). Neste sentido, as políticas educativas subsequentes, com particular relevo as medidas implementadas pelo XVII Governo Constitucional, procuraram fazer face a este problema combatendo o insucesso e o abandono escolar entre os jovens e criando novos programas para a educação e formação de adultos. É neste contexto que são (re)criados os TEIP, designados de 2ª geração (TEIP2), por comparação com a fase precedente iniciada em 1996, abrangendo atualmente mais de uma centena de escolas e agrupamentos de escolas, pertencentes às cinco direções regionais de educação (ver Figura 1).

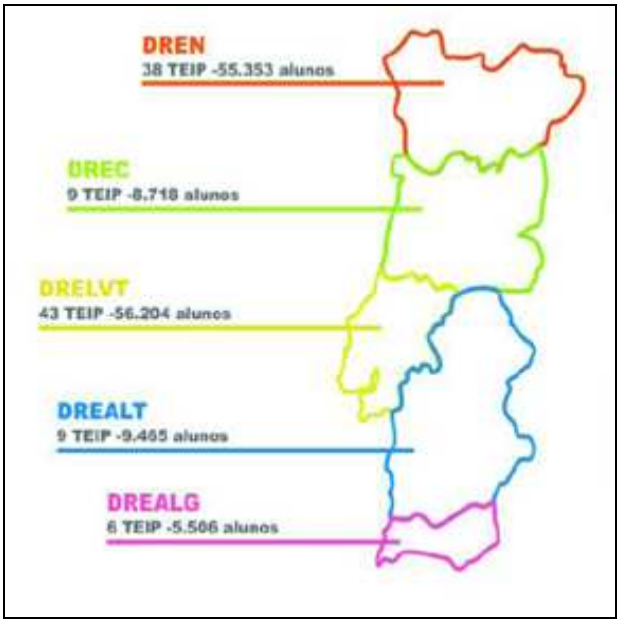


Figura 1. Distribuição do programa TEIP2 (DGIDC, 2010).

No entanto, as mudanças e até inovações que caracterizam o TEIP2 não se restringem à sua expressão numérica e institucional. Existem importantes diferenças entre o Programa TEIP1 e TEIP2. Verifica-se uma maior clarificação do público-alvo e dos objetivos do programa: melhoria da qualidade da educação, redução do abandono escolar precoce, aumento da empregabilidade e da coesão social. Outra diferença relevante verifica-se na maior importância dada à vertente organizacional, numa linha de atuação que evoca a nova gestão pública (resultados, definição de estratégias e metas, monitorização do processo), embora o discurso subjacente à legislação em vigor ainda transmita preocupações de cariz social. Neste sentido, como em muitas outras circunstâncias, parecem verificar-se fenómenos de "hibridização" das políticas e formas de ação pública (Barroso, 2006; Dias, 2008).

Apesar destas diferenças, existem também continuidades entre os Programas TEIP1 e TEIP2, designadamente a visibilidade concedida ao espaço escolar face à comunidade educativa e a aposta em recursos humanos adicionais (ver Figura 2).

ISBN: 978-989-95733-3-8

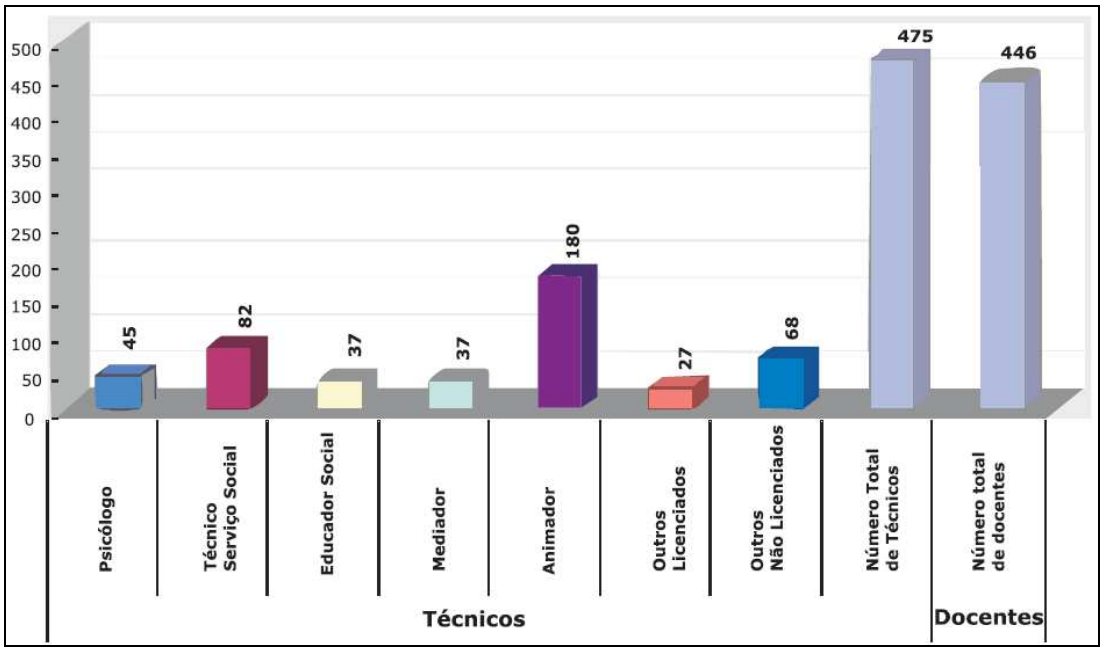


Figura 2. Número de recursos humanos financiados pelo Programa TEIP2, segundo tipologia (DGIDC, 2010).

Talvez por isso exista a ideia bastante generalizada de que, nas razões da adesão das escolas ao programa TEIP, os recursosque este pode oferecer constituem uma motivação importante (Ferreira & Teixeira, 2010). De facto, e apesar de ser notório um maior investimento em ações ao nível da sala de aula no Programa TEIP2 quando comparado com o TEIP1, a maioria dos recursos humanos colocados nas escolas e agrupamentos TEIP foi de pessoal técnico não docente, ou seja, de profissionais das áreas da animação, da psicologia e do serviço social (DGIDC, 2010), que constituíram equipas de apoio aos alunos, famílias e professores. Estes profissionais desenvolvem ações no âmbito da mediação escolar e da relação escola-família, mas intervêm pouco ao nível das atividades de natureza curricular formal.

As entrevistas realizadas e os estudos de avaliação que existem evidenciam, ainda, a continuidade da tradição de centralização na criação e implementação do programa TEIP. No entanto, os objetivos e estratégias referenciadas na legislação sugerem alguma intencionalidade na passagem a novos modos de "governação da educação": contratualização, avaliação, parcerias público-privadas (ver Tabela 1).

Tabela 1. Principais Características dos TEIP Atuais.

Objetivos	**Estratégias / Instrumentos**
a) A qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos; b) A redução do abandono e insucesso escolar; c) A transição da escola para a vida ativa; d) Intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.	a) Elaboração de projetos, com metas calendarizadas; b) Alguma flexibilidade e autonomia na contratação e gestão de recursos. Ideias-chave: ▪ Projeto ▪ Parceria ▪ Avaliação interna e externa ▪ Contratos-Programa

As entrevistas realizadas a técnicos da direção geral de educação apontam, igualmente, para uma matriz mais inclusiva do que diretiva:

> *Apoiámos as escolas para que os projetos fossem estruturados e a partir daí começámos a trabalhar no ponto em que elas estavam. (…) A construção do projeto fazia parte do crescimento da escola, devia ser participado, devia criar em si como documento de apoio à gestão, devia envolver o maior número de pessoas, envolver reflexão, envolver apropriação da realidade, ajudar a construir diagnósticos consistentes, incisivos, e portanto é interessante que a evolução que nós sentimos nos projetos tenha a representação da escola* (entrevista a C.G., especialista da DGIDC).

Neste contexto, importa analisar o impacto do programa TEIP nos resultados dos alunos e nas dinâmicas criadas nas escolas.

3. Impactos iniciais do programa TEIP

Os resultados sistematizados das experiências TEIP são ainda muito recentes, o que significa que não é possível ainda fazer uma análise verdadeiramente sustentada sobre o impacto do mesmo. Porém, com base na avaliação efetuada até ao momento (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2010), é possível identificar progressos nos seguintes aspetos: diminuição do abandono e do absentismo (face ao ano de partida), redução das medidas disciplinares sancionatórias, e aproximação dos resultados às médias nacionais, no que respeita aos resultados internos das escolas, como às provas aferidas (ver Figura 3).

ISBN: 978-989-95733-3-8

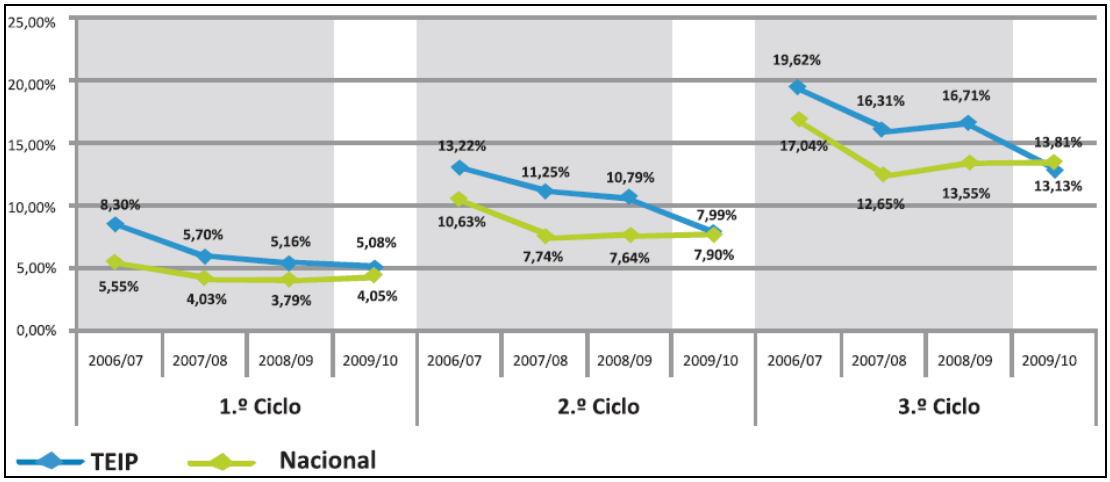


Figura 3. Percentagem de alunos que não transitaram de ano, por ciclo de escolaridade (DGIDC, 2010)

No entanto, a pesquisa que temos vindo a realizar (Dias & Tomás, no prelo) e a própria intervenção que desenvolvemos no terreno, permitiu-nos identificar que o processo apresenta fragilidades que importa ultrapassar:

(1) A proliferação de ações e atividades que dificultam o envolvimento e a congruência na atuação dos atores;

(2) A centralização do processo nas equipas de coordenação e de avaliação;

(3) A dificuldade na autoavaliação e desenvolvimento de planos de melhoria;

(4) A tipologia dos recursos escolhidos possibilitando a continuidade de uma lógica de cariz compensatório e "extracurricular";

(5) A fragilidade das parcerias, visível na escassez de ações e na natureza pouco emancipatória das mesmas (principalmente no que respeita à relação com as famílias).

Importa, no entanto, realçar que os coordenadores do programa TEIP, assim como os consultores externos das escolas, estão conscientes de muitas destas fragilidades, o que permite antever potencialidades de resolução dos pontos fracos acima identificados:

> *O desejável numa situação de longo prazo é que se caminhe progressivamente para situações em que as escolas têm mais autonomia, são capazes de construir um projeto e têm recursos diferenciados em função da natureza do projeto e dos problemas* (entrevista a N.S., a responsável pelo programa TEIP).

4. Conclusões Finais

Será talvez inevitável, como acabamos de fazer, lançar algumas questões sobre a sustentabilidade do progresso efetuado pelo Programa TEIP2. No entanto, os resultados já alcançados em diferentes domínios estão longe de ser negligenciáveis (nos domínios do abandono, absentismo, indisciplina e insucesso escolar) e confirmam que é possível criar "*a road to improvement*" (Mortimore, 1998).

Assim, como já referimos em trabalhos anteriores (Sanches & Dias, no prelo), existem diversos percursos que podem ser ensaiados para reforçar e consolidar os bons resultados obtidos, e que assumem já alguma expressão face a experiências anteriores no domínio da intervenção prioritária.

Neste percurso caberá à escola o papel de encontrar formas positivas e partilhadas de liderança, que permitam a motivação e o envolvimento de todos os profissionais e parceiros, assim como a clareza na definição de objetivos e prioridades. Estes processos devem ser desenvolvidos tendo em consideração que os territórios de intervenção prioritária deve transcender a esfera escolar, criando sinergias locais e contribuindo para processos integrados de desenvolvimento.

Referências

Barroso, J. (Org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: EDUCA e Ui&dCE.

Bettencourt, A. M., Sousa, M. V., Fernandes, M. R., Gonçalves, J. A., Costa, J. A., Sousa, L., Neto-Mendes, A. A., Sarmento, M. J., Parente, C., Matos, P. S., Silva, O. S., Canário, R., Alves, N., Rolo, C., Stoer, S. R., & Rodrigues, F. (2000). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção ecológica da ação educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: entre a "igualdade de oportunidades" e a "luta contra a exclusão". In AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção ecológica da ação educativa* (pp. 139-170). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*, *22*, (1), pp.47-78.

Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J. Y. (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe: Conceptions, mises en oeuvre, débats*. Lyon: Institute National de Recherche Pédagogique.

Dias, M. (2008). (Coord). *Educação e formação: Estratégias e prioridades (2007-2013)*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Dias, M., & Tomás, C. (no prelo). Education and equity in semi-peripheral countries: Current trends in the field of priority education in Portugal. *Procedia Social and Behavioral Sciences*.

DGIDC (2010). Relatório TEIP 2009/2010. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ferreira, I. & Teixeira, A. R. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Breve balanço e novas questões. *Sociologia, 20*, pp.331-350.

Instituto Nacional de Estatística (2011). *Recenseamento Geral da População*. Lisboa: INE.

Mortimore, P. (1998). *The road to improvement: Reflections on school effectiveness*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Sanchez, M.F. & Dias, M. (no prelo). Policies and practices of schools in Educational Priority Territories: What sustainability? *School and Community Interactions*. Aubsburg: University of Aubsburg.

ISBN: 978-989-95733-3-8

A experiência da mediação em contexto escolar

Catarina Morgado
Escola Superior de Educação de Coimbra
catarinamorgado@esec.pt

Isabel Oliveira
CONSENSUS - Coimbra
Isabel.oliveira@jurisolve.com

Resumo: O conflito é uma dimensão natural da vida quotidiana, um resultado legítimo das interacções entre os indivíduos e fonte de mudança e de crescimento. Embora daqui se conclua que a natureza do conflito é potencialmente criativa, o discurso corrente reflecte uma perspectiva negativa, assumindo o conflito como um desvio do estado normal das atitudes e dos comportamentos, com frequência causador de angústia, dor ou violência, pelo que o melhor é evitá-lo ou suprimi-lo. Escolas, alunos e comunidade sempre conviveram com os conflitos. Hoje, em relação ao passado, os jovens discordam entre si com mais frequência e em questões de menor importância. Uma grande variedade de comportamentos como ameaças verbais, insultos, ofensas raciais, agressões e lutas corporais são comuns em muitas escolas, interferindo com o clima relacional e com a aprendizagem, causando medo e absentismo, não só entre os estudantes mas também entre professores, como uma resposta ao stress profissional.
Em contexto escolar, diferentes modelos de disciplina têm sido administrados para fazer face aos conflitos e à violência entre alunos, professores e pessoal auxiliar. Não obstante, a resposta tradicional punitiva já demonstrou a sua incapacidade para produzir mudanças reais de comportamento, ou mesmo, para reduzir as disputas nas escolas (Smith, Daunic, Miller & Robinson, 2002).
A mediação escolar e, em particular, a mediação entre pares, representam novas formas de lidar com o litígio, distantes dos métodos clássicos, punitivos e promotores de exclusão. A implementação de programas de resolução de conflitos nas escolas reflecte, assim, um movimento mais geral da sociedade que se distancia dos modelos clássicos de resolução de litígios, nomeadamente as tradicionais metodologias de tribunal.
Johnson e Johnson (1995) caracterizam a mediação entre pares como um processo estruturado em que um estudante, mediador e de postura neutra e imparcial, auxilia dois ou mais pares na negociação de uma solução para o seu conflito. A mediação visa a aprendizagem de métodos para a resolução de conflitos que enfatizam a capacidade do mediador e das partes em disputa para escutar de modo activo, pensando criticamente no que é discutido de forma a que uma solução para o problema em causa seja alcançada.

Palavras-chave: conflito, violência escolar, meios alternativos de resolução de conflitos, mediação escolar e mediação pelos pares

Abstract: Interpersonal conflicts are natural and unavoidable in schools. Dissatisfaction with traditional procedures of conflict resolution in schools led to new practices implementation, including peer mediation programmes.
Mediation is a structured and voluntary process that offers pupils the opportunity to resolve conflicts and reach an agreement satisfactory to both parties, facilitated by neutral third parties, who ensure that certain ground rules are adhered to. The potential benefits from this approach are numerous: by training new forms of social relations, peer mediation promotes safer school environments and social skills transfer to community.
This paper aims to present the work developed by CONSENSUS, Association for the Development of Alternative Dispute Resolution, including their mediation programmes experience in portuguese schools. The different stages of programme implementation, goals as well as difficulties encountered in schools and community during these processes are discussed.

Keywords: school violence, discipline, conflict, alternative dispute resolution, mediation and peer mediation

Nas palavras de Paulo Freire, a educação deve ser a prática da liberdade. E enquanto prática da liberdade deve ter como desafios a educação baseada no respeito mútuo, promovendo a aprendizagem emocional, vocacionada para a

ISBN: 978-989-95733-3-8

felicidade, inspirada no desenvolvimento da criatividade, potenciando assim o bem-estar, pessoal e social.

A Mediação de Conflitos e o seu potencial transformador

O conflito é uma dimensão inevitável da condição humana e uma fonte de mudança e crescimento, "é o estado natural do homem" (Mendel, 1974, p.13). O seu papel é particularmente decisivo no desenvolvimento humano, moldando o carácter do indivíduo, em particular, e das culturas, em geral.

Não obstante, o conflito é vulgarmente entendido como um desvio do estado normal das atitudes e dos comportamentos e as suas consequências são negativamente antecipadas, porque associadas à experiência de dor ou violência. Logo, supõe-se que o melhor é evitá-lo ou suprimi-lo.

Enfrentar desacordos e litígios não equivale, no entanto, a um processo destrutivo: "o conflito em si não é mau, embora as pessoas lhe possam dar respostas que assumem formas prejudiciais" (Pallarés, 1983, p.103); a chave não está na eliminação do conflito mas na sua regulação, solução justa e não violenta.

A escola, com as suas especificidades de natureza organizativa, as nem sempre harmoniosas relações com os propósitos educativos da sociedade e, enquanto inevitável campo de ressonância da conflituosidade social, é um espaço propício à emergência do conflito.

Os media transmitem frequentemente uma visão das escolas como espaços dominados por um crescendo de violência; os professores sentem-se ameaçados pela perda de autoridade; por sua vez, as famílias esperam das escolas que eduquem os mais jovens num ambiente seguro.

Estarão as escolas preparadas para lidar adequada e eficazmente com os conflitos interpessoais? Ainda que focadas nos problemas da violência e do bullying, os conflitos interpessoais estão associados a um vasto conjunto de comportamentos: ameaças verbais, insultos e difamações; empurrões, pontapés e lutas corporais. Estes comportamentos, que são lugar-comum em muitas instituições educativas, interferem na vida escolar e, em última instância, no contexto de aprendizagem, provocando medo e absentismo nos alunos, bem como entre professores que, desta forma, reagem ao stress que vivenciam.

As escolas têm gerido os conflitos interpessoais recorrendo aos modelos tradicionais de disciplina, tais como a suspensão ou a expulsão de alunos. Todavia, os métodos punitivos provaram a sua insuficiente capacidade para promover a mudança de condutas, ou mesmo, para reduzir os conflitos no contexto escolar (Smith, Daunic, Miller & Robinson, 2002). A insatisfação com os processos tradicionais de resolução de disputas, entre professores e alunos, estudantes e os seus pares, ou entre os alunos e outros agentes educativos, conduziram à exploração de novas práticas, alternativas, de resolução de conflitos, incluindo a mediação escolar. Trata-se de um movimento cujas premissas representam um desvio das soluções punitivas e de exclusão, no que diz respeito à gestão dos problemas de comportamento.

A implementação de programas de resolução de conflitos tem a sua origem na década de 70, quando a administração do presidente Jimmy Carter impulsionou a criação de centros de Mediação Comunitária. O objectivo destes centros era oferecer uma alternativa aos tribunais, permitindo aos cidadãos reunirem-se e procurarem uma solução para a questão que ali os levava.

Progressivamente, o movimento social de alteração do modelo tradicional de litigação nos tribunais leva a que nas escolas se assista, a partir do início dos anos 80, a um marcado crescimento na utilização da mediação em disputas que envolviam crianças ou jovens, nomeadamente em contexto escolar. Mais especificamente, em 1982, os *Community Boards* de *San Francisco* iniciam uma colaboração entre os centros de mediação comunitária e os sistemas escolares. Considerando que as competências para trabalhar o conflito são essenciais numa sociedade democrática, é criado o programa "Recursos de resolução de conflitos para a escola e jovens". No ano de 1984 surge, nos Estados Unidos, a NAME, Associação Nacional de Mediação Escolar, que serviria para o estudo e implementação da mediação e, em 1985, a NAME funde-se com o NIDRF, Instituto Nacional de Resolução de Litígios, nascendo a CRENET, Rede de Resolução de Conflitos na Educação. Educadores e mediadores promovem a colaboração entre centros comunitários e escolas, propiciando o surgimento do "Programa de resolução criativa de conflitos", com os seguintes objectivos gerais:

- Mostrar aos jovens alternativas não violentas aos conflitos reais da sua vida;
- Aprender a compreender e a valorizar a própria cultura e a cultura dos restantes;
- Transmitir às crianças e jovens o seu papel protagonista na construção de um mundo mais pacifico.

Os programas de resolução de conflitos e de mediação escolar disseminam-se, então, pelos EUA e, por sua vez, um pouco por todo o mundo. Actualmente, projectos de mediação escolar encontram-se em países como a Argentina, Nova Zelândia, Austrália ou Canadá; e na Europa, em França, na Grã-Bretanha, Suíça, Bélgica, Polónia, Alemanha, Espanha, entre outros.

Como se explica a adesão das escolas a estes programas?

A mediação configura a negociação das disputas com a intervenção de um terceiro neutral, afim de que as partes encontrem soluções que sejam mutuamente satisfatórias. Enquanto meio construtivo de resolução de conflitos, não litigioso e baseado no consenso, beneficia o desenvolvimento de soluções criativas, preservando a relação entre as partes em conflito. Aqui, trabalha-se a cooperação (para resolver um problema comum), a compreensão da visão do outro e a aceitação de diferentes perspectivas da realidade. Um clima de respeito mútuo é criado, permitindo às partes em disputa reconhecer o outro enquanto pessoa e ser total.

Por outro lado, a presença de um terceiro neutral, isto é, sem poder para impor uma solução, confere ao processo um carácter pedagógico, dado que as partes mantêm a sua capacidade de actuação e aprendizagem, com vista à obtenção de um acordo.

A mediação escolar, ao procurar a eficaz resolução do conflito, tende a criar as condições necessárias para que a sua re-ocorrência seja evitada, ao mesmo tempo que os alunos treinam a resolução de problemas e o planeamento do futuro; responsabilidades e direitos são interiorizados; e consequências e escolhas são colocadas em perspectiva (Cremin, 2007).

Os alunos mediadores e os alunos mediados treinam competências sociais (Maresca, 1996; TÜrnÜklÜ et al., 2009), transferindo algumas das capacidades aprendidas para a comunidade e para o contexto familiar, onde as utilizam em benefício das relações interpessoais (Haft & Weiss, 1998; Gentry & Benenson, 1993; Johnson & Johnson, 2001).

Mais importante, ainda, é o facto da mediação escolar contribuir para ambientes de aprendizagem mais seguros (Haft & Weiss, 1998). A redução de episódios de violência ou a menor utilização de métodos sancionatórios e punitivos libertam os professores que, assim, ensinam mais e disciplinam menos, melhorando a moral dos alunos.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Em 2003, uma meta-análise por Burrell, Zirbel e Allen, que incluía o tratamento de 43 estudos publicados desde 1985, mostrou que os programas de mediação escolar nos EUA estavam robustamente associados à aprendizagem de aptidões de gestão do conflito, melhorando o ambiente escolar à medida que os comportamentos hostis e violentos tendiam a diminuir. No mesmo sentido, outra meta-análise por Garrard e Lipsey (2007), revelou que a participação em programas escolares de resolução de conflitos, os quais englobavam a mediação, contribuía para reduzir os comportamentos anti-sociais em todos os níveis de escolaridade. Estudos mais recentes também salientam uma marcada redução de incidentes anti-sociais nas escolas, na sequência da implementação destes projectos (Noaks & Noaks, 2009).

Concluindo, os programas de resolução de conflitos têm potencial para induzir climas escolares que estimulam comportamentos pró-sociais. Os alunos sentem-se mais preparados para resolver os seus problemas, desenvolvem estratégias para gerir os conflitos e contextos de aprendizagem mais seguros são criados, quer para os alunos quer para todos aqueles que operam nos contextos escolares.

A Experiência da Mediação – A sua implementação

A Escola é uma comunidade complexa, que junta no mesmo espaço pessoas de diferentes proveniências e culturas, que coabitam em diferentes tempos, num constante processo de boas vindas e despedidas. Cada escola apresenta, ainda, particulares características tendo em conta a população que serve e a sua localização geográfica. E, no entanto, apesar das diferenças entre os seus habitantes, a escola é uma comunidade focada nos jovens que nela crescem num período de formação e construção da identidade, desenvolvendo-se do ponto de vista cognitivo, emocional e moral. A escola partilha, assim, em parte, uma função educativa com as famílias. Numa estrutura com estas características, o conflito é uma realidade que faz parte do desenvolvimento e das interacções humanas.

A questão que se coloca, tomando consciência das necessidades, é: por onde começar? Segundo Alzate (2003, p. 57) "*A resposta é muito simples: por qualquer lugar. A escola deve determinar por onde começar em função das suas possibilidades, do grau de consenso, dos apoios, do nível de preparação, etc.(…)*". No entanto, para iniciar, é importante que a escola tome consciência que a transformação do conflito implica tempo, participação de todos os grupos (docentes, alunos, assistentes operacionais, famílias) e compromisso da Direcção da Escola com a necessidade de mudança.

A CONSENSUS, Associação para o Desenvolvimento dos Meios Alternativos de Resolução de Conflitos, constituída em 2006 por profissionais dos RAL (Resolução Alternativa de Litígios), mais especificamente mediadores de conflitos, iniciou o seu trabalho com projectos de Mediação de Conflitos em Contexto Escolar no ano de 2007.

Partilhando uma visão sistémica da transformação do conflito neste contexto, a CONSENSUS tem vindo desde 2009 a desenvolver parcerias com projectos de intervenção social que integram, na sua acção e objectivos, a Mediação Escolar.

a) A mediação de Conflitos em contexto escolar no Projecto ASAS

Neste sentido, de 2009 a 2011, a CONSENSUS integrou o Projecto ASAS – "Projecto concertado de desenvolvimento de competências pessoais e sociais", coordenado pela Marinha Grande e liderado pela ADESER

(Associação para o Desenvolvimento Económico e Social da Marinha Grande, IPSS), tendo como entidade financiadora o IDT – Instituto da Droga e da Toxicodependência e como parceiros o Centro de Saúde da Marinha Grande; a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens da Marinha Grande; PSP – Polícia de Proximidade; o Agrupamento de Escolas Guilherme Stephens; a Escola Secundária Pinhal do Rei; e a Junta de Freguesia da Marinha Grande.

O projecto ASAS tinha como objectivos: (1) Promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais nas crianças e famílias, reduzindo/inibindo comportamentos de risco; (2) Reforçar as competências parentais, de modo a aumentar a capacidade de prevenção das famílias relativamente a potenciais consumos; (3) Reforçar os factores de protecção nas crianças e jovens, aumentando a sua capacidade para evitar ou contornar factores de risco. A Mediação Escolar surge, aqui, como um dos meios de acção sobre comportamentos de risco, ao focar a sua intervenção na transformação do conflito através do desenvolvimento de competências sociais e pessoais para gerir emoções e desenvolver uma comunicação eficaz.

Os princípios do Projecto ASAS assentavam nos seguintes pressupostos: (1) Os factores de protecção modificam a actuação dos factores de risco; (2) A família e a comunidade são alavancas para a mudança; (3) A escola é um espaço de formação de crianças e jovens, não apenas de aquisição de conhecimentos, mas também de formação para a cidadania, para a vida democrática, para a educação para a paz, para o respeito pelos direitos humanos e para a prevenção de comportamentos de risco.

A intervenção centrou-se, assim, em 3 eixos de acção: (1) *ateliers* de ocupação (para crianças dos 3 aos 5, dos 6 aos 13, dos 14 aos 18 anos); (2) *workshops* parentais (que visavam o desenvolvimento de competências parentais para lidar com situações de risco e a promoção de competências de comunicação e negociação com os jovens); (3) mediação escolar, em parceria com as Escolas E /B 2 /3 Guilherme Stephens e Escola Secundária de Pinhal do Rei.

A participação no projecto ASAS abria aos Mediadores Escolares da CONSENSUS a oportunidade de desenvolver um programa de Mediação de Conflitos em Contexto Escolar com uma abordagem global de transformação do conflito (nos termos propostos por Alzate, 2005, p. 2)[1], aproveitando as sinergias geradas pelo projecto ASAS através da colaboração com outras

Entidades. Estas últimas tiveram uma intervenção importantíssima em diferentes áreas relacionadas com o conflito em contexto escolar, pois, focaram-se em factores externos às escolas conhecidos, no entanto, por motivar ou influenciar o conflito escolar. Desta forma, foi possível trabalhar em *ateliers* ocupacionais as seguintes áreas: educação socio-emocional, programas psicossociais como os de prevenção de dependência de drogas ou a educação financeira (prevenção do endividamento), problemas familiares e desenvolvimento de competências parentais, disciplina positiva, ficando a cargo dos técnicos da CONSENSUS a sensibilização e a formação em Mediação Escolar.

Na opinião de Mejia (2003, p. 345), implementar um projecto de Mediação de Conflitos em Contexto Escolar implica que a Escola e aqueles que a integram, desde os docentes até às famílias dos educandos, sintam que não têm

[1]Alzate baseia-se num "*enfoque global de transformação de conflitos*", sustentando que os programas de mediação de conflitos devem ter como orientação básica a criança, mas também devem abarcar as "*dimensões administrativas, professorais e parentais do conflito*". Propõe, por isso, as seguintes áreas de intervenção: currículo de resolução de conflitos; mediação escolar; disciplina positiva; o envolvimento de estudantes, pais/mães, trabalhadores/trabalhadores das escolas; outros programas psicossociais; aprendizagem cooperativa; e educação sócio-emocional.

ISBN: 978-989-95733-3-8

os recursos suficientes para desempenhar o seu papel, face ao aumento de indisciplina e de comportamentos agressivos entre pares. Estruturar um processo de resolução positiva de conflitos, com o objectivo de introduzir uma pedagogia de diálogo e de respeito nas relações interpessoais, exige que a comunidade escolar integre um conjunto de competências e habilidades que lhe permitam a transformação da sua relação com o conflito e a alteração dos métodos tradicionais de resolução, bem como do ambiente relacional.

O Programa de Mediação de Conflitos em Contexto Escolar desenvolvido no âmbito do projecto ASAS teve 4 fases de implementação, influenciado e baseado no "Programa nacional de Mediación Escolar – Orientaciones para el Diseño e Implementación de Proyectos" do Ministério da Educação e Tecnologia do Governo Argentino.

Primeira fase: Diagnóstico de Necessidades. A equipa de mediadores da CONSENSUS realizou reuniões com a Direcção de cada uma das escolas e com os seus técnicos, nomeadamente psicólogas, seguidas de reuniões de sensibilização e facilitação do diagnóstico de problemas com os professores (normalmente Directores de Turma), de modo a reconhecer as suas necessidades e a identificar os problemas específicos de cada uma das escolas. Com esta informação, a equipa pôde desenvolver uma primeira proposta de intervenção.

O reconhecimento da área envolvente, onde a escola se encontra inserida, geográfica e socialmente, foi fornecido pelo Projecto ASAS, através do seu diagnóstico de intervenção prioritária.

Segunda fase: Sensibilização e formação. A equipa de mediadores promoveu sessões de informação e sensibilização com estudantes, professores, famílias e outros educadores, abertas à comunidade. O programa pretendia envolver toda a comunidade, apresentando a Mediação de Conflitos entre Pares como um meio de gestão e resolução de conflitos adequado para resolver conflitos interpessoais entre estudantes, convidando os participantes a partilhar e a envolverem-se na concretização dos objectivos do programa.

A forma de conseguir o envolvimento de todos passa, na opinião de Mejia (2003), por introduzir no contexto escolar um conjunto de exercícios que permitam trabalhar as seguintes competências: a aceitação das diferenças *versus* a discriminação; a valorização pessoal e de todas as formas de vida; a colaboração *versus* a competição; compreender a interdependência e a unidade entre tudo o que existe, de modo a assumir a responsabilidade e compreender as consequências dos comportamentos; o reconhecimento, aceitação e expressão adequada de emoções; desenvolver uma adequada comunicação; o reconhecimento e explicitação das coincidências; a legitimação; o conhecimento do conflito (conotado positivamente) e os diferentes modos de o resolver pacificamente.

Assim, nesta fase foram realizadas acções de formação para professores (que envolveram cerca de 45 professores: 2 grupos na E/B 2/3 Guilherme Stephens e 1 grupo na Escola Secundária Pinhal do Rei). A formação (com 30 horas de duração) incluiu os seguintes conteúdos formativos: teoria do conflito – os seus aspectos psicológicos e sociais; a comunicação interpessoal, englobando aspectos como a escuta activa, empatia, assertividade, formas positivas de fazer e aceitar críticas e *feedback*; a resolução de problemas e a negociação; o reconhecimento, a gestão e expressão de emoções, tratando aspectos como compreender a natureza e gerir a reacção à raiva, desenvolver o auto-controlo e reconhecer em si os "gatilhos" emocionais que potenciam os conflitos interpessoais; o processo de mediação e técnicas de mediação, como o resumo, a paráfrase, a reformulação, a conotação positiva; e, por fim, como desenhar um projecto de mediação de conflitos entre pares.

Um grupo de professores foi seleccionado de cada grupo de formação para ajudar, preparar e supervisionar os futuros jovens mediadores, garantindo a continuidade do programa.

Ao treinar com os professores as capacidades para lidar com o conflito aplicando técnicas de mediação favoreceu-se, ainda, o clima organizacional, já que os docentes poderão utilizar estas técnicas na resolução de conflitos com outros docentes, com alunos e pais, proporcionando uma alteração visível de cultura institucional.

Terceira fase: selecção e formação de alunos mediadores e implementação do programa. Nesta fase, a equipa de mediadores da CONSENSUS iniciou a selecção e formação de jovens mediadores, com o apoio das psicólogas das respectivas escolas e dos professores que participaram na formação ministrada na segunda fase. Inicialmente, e na fase de formação, pressupõe-se que todos os alunos que desejem e manifestem vontade de participar, devem ser incluídos. No entanto, de forma a facilitar o processo de selecção, a equipa de mediadores da CONSENSUS, em parceria com os técnicos de apoio em cada uma das escolas, delineou um perfil de mediador, que foi distribuído aos Directores de Turma, porque estes são os professores que melhor conhecem os seus estudantes. Esse perfil incluiu as seguintes competências: capacidade de respeito pelos seus pares; boa capacidade de comunicação; responsabilidade; confiança; compromisso; empatia; sentido de justiça; preocupação com os outros. Foi solicitado que cada turma propusesse dois estudantes (com diferenciação de género e intercultural), aos quais os colegas reconhecessem legitimidade para os ajudar a resolver os seus conflitos.

No conjunto das duas escolas foram seleccionados na Escola Guilherme Stephens 42 jovens, entre os 10 e os 15 anos, e 36 jovens com idades compreendidas entre os 13 e os 17 na Escola de Pinhal do Rei. A primeira fase de formação (20 horas) seguiu o modelo proposto por Cohen (1995, p.172) que inclui o desenvolvimento de competências que permitam trabalhar o conflito de forma positiva, a negociação cooperativa para o encontro de soluções ganha-ganha; a escuta activa; a gestão de emoções e a "linguagem do Eu"; e o processo de mediação. Toda a formação é realizada com base em jogos educativos e dinâmicas de grupo, visionamento de filmes e *role play*.

O Projecto ASAS terminou e o Projecto de Mediação de Conflitos entre Pares foi interrompido nesta fase. Foi concluída a selecção e formação de jovens mediadores mas ficou a cargo das Escolas a criação e implementação do gabinete de mediação. Por aplicar fica ainda a fase da Avaliação. O fim do financiamento do projecto impediu a sua continuidade. A deslocação da equipa de mediadores da CONSENSUS à Marinha Grande, em regime de continuidade, sem qualquer financiamento, tornou-se incomportável.

A continuidade do projecto implicaria, deste modo, que depois da formação dos jovens mediadores, a escola adaptasse o programa de mediação de conflitos entre pares, sob a supervisão dos professores "mediadores". Nesta fase, seria importante ajustar o programa de mediação entre pares à cultura e clima organizacional da escola. A equipa de mediadores externos (que no caso concreto, seria a equipa de mediadores da CONSENSUS) deveria trabalhar professores e Direcção da Escola, de forma a que este programa constituísse uma alternativa, mais do que um sistema paralelo, ao regulamento e às sanções disciplinares.

Como poderia funcionar o Gabinete de Mediação Escolar? O professor "mediador" ou o/a psicólogo/a recebia os jovens em conflito e os objectivos da mediação seriam explicados, bem como o seu funcionamento, averiguando se os jovens estavam preparados ou se a questão em causa era passível de ser submetida a mediação; de seguida, seriam seleccionados os mediadores de uma lista/escala, de acordo com a idade dos envolvidos no conflito e tendo em atenção a diversidade de género e cultural. A sessão de mediação seria marcada para hora e local próprio.

Finda a mediação, e se obtido o acordo, os jovens mediadores seriam convidados a voltar ao gabinete de mediação um mês depois, para avaliar a eficácia do acordo e do processo.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Como forma de dar continuidade ao desenvolvimento das capacidades dos jovens mediadores, o projecto previa entre Professores e Alunos Mediadores, reuniões de reflexão sobre as mediações realizadas e, se possível, a aprendizagem e prática de novas técnicas. Aqui, o papel do Professor "Mediador" seria o de um supervisor/formador, em que a confidencialidade do processo estaria garantida.

Para facilitar o processo e a sua condução, bem como a sua avaliação por todos os intervenientes, a CONSENSUS desenvolveu formulários para gerir o processo que incluem: o "termo de consentimento de mediação" – aqui estão identificadas as partes em conflito, os mediadores e as regras de mediação com as quais se comprometem e que deve ser assinado pelos jovens envolvidos no conflito e pelos mediadores; um formulário de "acordo", onde o compromisso final com a solução acordada é redigido; um "inquérito" para os jovens mediados que visa apreciar a satisfação com o processo; um "inquérito" para os mediadores que visa proporcionar reflexão sobre o trabalho realizado e a satisfação pessoal com o processo.

Quarta fase: avaliação do programa. A continuidade do projecto ter-nos-ia levado à sua Avaliação. Após 6 meses a um ano de implementação do projecto, a equipa de mediadores da CONSENSUS deveria reunir-se com a Direcção da Escola e com os Professores "Mediadores", bem como com os jovens mediadores, para analisarem em conjunto a implementação do programa. É importante saber o que funciona bem e o que pode ser melhorado.

Nesta fase, estava programada a realização de um inquérito dirigido à comunidade escolar, de modo a avaliar o impacto do programa na transformação do conflito no contexto escolar. Entre as questões para as quais se pretendia obter resposta, encontravam-se os seguintes aspectos: (1) número de sessões realizadas e percentagem de acordos; (2) qual o impacto do programa de mediação entre pares na percepção dos professores e dos estudantes sobre o clima escolar; (3) qual o impacto do programa na alteração da atitude dos jovens estudantes face ao conflito e se houve alteração de comportamentos negativos (diminuição de agressões verbais, físicas e psicológicas), (4) número e tipos de queixas apresentadas e submetidas a sanção disciplinar.

b) A Mediação de Conflitos em contexto escolar no Projecto Mais

Em 2010, a CONSENSUS iniciou uma nova colaboração com o CLDS de Valado dos Frades/ Nazaré, num projecto de intervenção social (Projecto Mais "Mais Participação, Mais Cidadania, Mais Desenvolvimento" - CLDS Alcobaça - Nazaré) que incluía nos seus objectivos a dinamização da comunidade para a resolução de problemas e recurso à Mediação Escolar. A proposta foi diferente e a abrangência geográfica do projecto muito mais ampla. O objectivo proposto era formar técnicos que pudessem vir a promover a implementação de programas de Mediação de Conflitos em Contexto Escolar em cada uma das suas Escolas, geograficamente distribuídas pelos Concelhos da Nazaré e Alcobaça: Agrupamento de Escolas São Martinho do Porto; Agrupamento de Escolas de Pataias; Agrupamento de Escolas D. Pedro I – Alcobaça; Agrupamento de Escolas Frei Estevão Martins, Alcobaça; Agrupamento de Escolas da Nazaré; Escola Profissional da Nazaré; Centro Social de Valado dos Frades.

Com este objectivo em mente, delineámos uma estratégia diferente. Era importante pensar em alcançar os objectivos supradescritos, obter um maior impacto do programa na comunidade, dando instrumentos e capacitação a um pequeno grupo de professores e técnicos de cada agrupamento.

Pensou-se, deste modo, numa estratégia com três fases: (1) Sensibilização e Informação; (2) Formação; (3) Acompanhamento de implementação de projectos.

Primeira fase: Sensibilização e Informação. Foram realizadas conferências para apresentação e divulgação da Mediação Escolar, na Escola Profissional da Nazaré, abertas à comunidade e a todos os Agrupamentos Escolares que participam no Projecto Mais e em Alcobaça (direccionado para os Agrupamentos de Escolas D. Pedro I e Frei Estêvão). De modo a promover o seu alargamento à comunidade, a Equipa de mediadores da CONSENSUS participou em várias reuniões das entidades parceiras no Projecto Mais.

Segunda fase: Formação. A Formação foi realizada com o apoio do Centro de Formação da Associação de Escolas dos Concelhos de Alcobaça e Nazaré que a certificou para docentes e técnicos.

Dados os objectivos da formação e as exigências impostas pelo Projecto Mais, os conteúdos formativos e o número de horas de formação foram reequacionados, em comparação com aqueles aplicados no Projecto ASAS.

A Formação em "Mediação em Contexto Escolar: Da Resolução pacífica de conflitos à cidadania participativa e responsável" (com a duração de 50 horas) foi organizada tendo em conta dois grupos diferentes: o grupo de docentes (14 docentes dos Agrupamentos de Escolas supra identificados) e o grupo de técnicos (15 técnicos: psicólogos, assistentes sociais, animadores sociais, assistentes operacionais) e está dividida em 4 módulos:

I – Competências e Técnicas de Mediação : 1. Tipologia e Análise do Conflito; 2. Habilidades Técnicas: a escuta activa; o parafraseamento e o reenquadramento; a empatia; o *rapport*; a legitimação; o reconhecimento e a expressão de emoções; posições perceptivas; tipologia de perguntas; aplicação da "linguagem do eu". 3. Reconhecimento e Expressão de Emoções; 4. A gestão da comunicação nos conflitos interpessoais.

II – A Mediação de Conflitos em Contexto Escolar: 1. O conflito em contexto escolar; 2. Procedimentos e processo de mediação; 3. A mediação escolar entre pares; 4. As fases do processo.

III – Desenho de Projecto e Planeamento: 1. A escola como organização; 2. A visão sistémica do planeamento da mediação em contexto escolar; 3. Identificação e Avaliação de necessidades; 4. A elaboração do projecto; 5. Estratégias de implementação.

IV – Trabalho Prático: Elaboração de Projecto: Os dois grupos de formação (docentes e técnicos) frequentaram os três primeiros módulos de formação em separado e estiveram juntos no quarto módulo, de maneira a elaborar o seu projecto em grupos, organizados por escolas e agrupamentos de escolas. Nesta fase, cada grupo tentou desenhar o seu programa, tendo em conta os projectos existentes na sua instituição, vocacionados para o desenvolvimento de capacidades sociais, pessoais e emocionais dos alunos, de modo a que a mediação de conflitos entre na Escola como um meio complementar e em coordenação com os projectos existentes, podendo assim beneficiar dos resultados e das actividades dos outros projectos. A ideia foi a de criar sinergias entre projectos e promover a sua continuidade.

Terceira fase: acompanhamento e implementação de projectos. No módulo IV da formação foram pensadas várias formas de incluir a mediação de conflitos no contexto escolar.

Dos Agrupamentos e Escolas envolvidas no Projecto Mais, cinco avançaram já com actividades vocacionadas para alunos, docentes e famílias, que incluem a Mediação Escolar; e duas introduziram a Mediação Escolar no seu projecto de intervenção para a diminuição dos casos de indisciplina.

O acompanhamento dos projectos pela Equipa de mediadores da CONSENSUS decorre neste momento, com acções específicas em cada uma das escolas que neste momento desenvolvem programas de mediação de conflitos. Os projectos de mediação são diferentes em cada instituição, tendo em conta as suas diferenças e necessidades,

ISBN: 978-989-95733-3-8

ainda que todos incluíam formação para professores, formação para técnicos, sensibilização para professores e alunos, bem como para pais e assistentes operacionais.

Aprendendo com os obstáculos

Para Paulo Freire, a função da educação é a de construir pessoas livres e autónomas, capazes de analisar a realidade que as rodeia, participando nela e transformando-a. A educação é vista como uma acção política encaminhada para a transformação social.

A educação para a gestão positiva do conflito através da auto-determinação e da capacidade de decisão não pode ser vista apenas como uma forma de diminuir a conflitualidade e a indisciplina no contexto escolar, mas deverá ser pensada como factor imprescindível para o desenvolvimento de um espírito de cidadania baseado no respeito mútuo e fundado no diálogo sobre as diferenças. Nas palavras de Marines Suares (2004), tal implica acreditar na capacidade da pessoa para enfrentar situações difíceis, reflectir sobre elas, tomar decisões e ser responsável pelas suas consequências.

Nesta mudança de perspectiva reside um dos mais resistentes obstáculos, coadjuvado pelas constantes mudanças estruturais e organizacionais que nos últimos anos têm sido motivadores de conflitos e perturbadoras do ambiente escolar.

Em 2008 escrevíamos (Oliveira et al., 2008, p. 105-106):

Ao reflectir sobre a aplicação das ferramentas da mediação no contexto escolar, e citando Cecília Ramos Mejía (2003, p. 42), podendo estas ser tão eficientes e benéficas para a melhoria do clima escolar, torna-se difícil de compreender as dificuldades encontradas para pôr em prática este tipo de projectos. Mejía conclui que "*estes novos conceitos não são postos em prática porque chocam com profundas representações internas sobre o funcionamento do mundo, representações que nos limitam a modos familiares de pensar e actuar*."

Quando propomos a mediação como um meio para prevenir e resolver conflitos em contexto escolar (…) não raro somos confrontados com o descrédito e o desânimo.

A introdução da mediação parece que põe em causa a representação que cada um tem de escola. A questão levantada é, normalmente, "A nossa escola precisa de um programa de resolução de conflitos?". As resistências surgem pela percepção de perda de autoridade e poder que, possibilitar aos alunos a gestão e a resolução de conflitos entre si através da mediação, parece permitir. Frequentemente se levantam obstáculos sobre a conjugação da mediação de conflitos com o regulamento disciplinar. A resistência à mudança e ao desconhecido...

Mas restam-nos as boas notícias. Cada vez mais as escolas se interessam, no contexto da sua missão educativa, por introduzir no seu espaço a temática da resolução de conflitos, abrindo-se a novas opções de intervenção e apostando na formação dirigida não apenas a professores mas a toda a comunidade educativa, na qual se inserem as famílias.

A Mediação de Conflitos, e a Mediação de Conflitos entre Pares em especial, apresenta-se como uma opção de intervenção em contexto escolar para a gestão e resolução de conflitos, com a virtualidade de ser um processo de resolução com uma vertente pedagógica, já que potencia a aprendizagem sobre a resolução positiva de conflitos através da transformação da comunicação e da relação com o outro.

Bibliografia

Alzate, R. (2005). Resolução de Conflitos: Transformação da Escola. In E. Vinyamata (Ed.), *Aprender a partir do Conflito* (51-63). Porto Alegre: Artmed.

Burrell, N. A., Zirbel, C. S., & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly, 21* (1), 7–26.

Cohen, R. (1995). *Students Resolving Conflicts.* Tucson: Good Year Books.

Cremin, H. (2007). *Peer mediation*. Maidenhead: Open University Press.

Garrard, W. M., & Lipsey, M. W. (2007). Conflict Resolution Education and antisocial behavior in US schools: A meta-analysis. *Conflict Resolution Quarterly*, *25* (1), 9-38.

Gentry, D. B., & Benenson, W. A. (1993). School-age peer mediators transfer knowledge and skills to home setting. *Mediation Quarterly, 10*, 101-109.

Haft, W. S., & Weiss, E. R. (1998). Peer mediation in schools: Expectations and evaluations. *Harvard Negotiation Law Review,* (Spring), 213-270.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). *Teaching students to be peacemakers*. Edina, MN: Interaction Book Co.

Maresca, J. (1996). Peer mediation as an alternative to the criminal justice system. *Child and family Canada,* (Fall). URL: http://www.cfc-efc.ca/docs/cwlc/00000827.htm. [acedido em: 20/09/2010]

Mejía, C. R. (2003). *Un Mirar, un decir, un sentir en la Mediación Educativa*. Buenos Aires: Librería Historica.

Mendel, G. (1974). *La descolonizacion del niño.* Ariel: Barcelona.

Noaks, J. & Noaks, L. (2009). School-based peer mediation as a strategy for social inclusion. *Pastoral Care in Education*, *27*(1), pp.53–61.

Oliveira, I., Leite, M. et al. (2008, Abril). *Mediação Escolar: Desenho e Implementação de Projecto - 1.º ano*. Comunicação apresentada no II Colóquio sobre Mediação: Reflexões sobre práticas, Porto, Universidade Fernando Pessoa.

Pallarés, M. (1983). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: ICCE.

Smith, S., W., Daunic, A. P., Miller, M. D., & Robinson, T. R. (2002). Conflict resolution and peer mediation in middle schools: Extending the process and outcome knowledge base. *Journal of Social Psychology, 142* (5), 567-586.

Suares, M. (2004). *Mediación: conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Gürler, S., Kalender, A., Zengin, F. & Şevkin, B. (2009). The effects of conflict resolution and peer mediation education on students empathy skills. *Education and Science*, *34* (153), 15-24.

ISBN: 978-989-95733-3-8

VIOLÊNCIA, ESCOLA E TERRITÓRIO – INTERVENÇÃO EDUCATIVA EM CONTEXTOS URBANOS COMPLEXOS

Joana Campos
ESE de Lisboa/ CIES-IUL/Observatório de Segurança Escolar
jcampos@eselx.ipl.pt

Sara Merlini
Observatório de Segurança Escolar
merlini.sara@gmail.com

João Sebastião
ESE de Santarém/ CIES-IUL/Observatório de Segurança Escolar
joao.sebastiao@ese.ipsantarem.pt

Resumo: Na presente comunicação apresentamos parte dos resultados de um estudo de caso desenvolvido pelos autores no âmbito do Observatório de Segurança Escolar (OSE). A investigação a que nos propusemos resulta do desenvolvimento e aprofundamento de estudos que a equipa do OSE tem vindo a realizar nos últimos 6 anos (Sebastião, Campos, Alves e Merlini: 2010; Sebastião, Campos e Merlini: 2011) e justifica-se pela necessidade de análises contextualizadas da problemática de violência na escola, no sentido de contribuir para futuras estratégias e mecanismos de intervenção e prevenção sobre esta forma de violência.
Tendo como ponto de partida os dados estatísticos nacionais sobre os incidentes de violência nas escolas[1], procurámos compreender como os traços identificados a nível nacional se traduzem e são reconfigurados territorialmente. Em particular, saber porque é que escolas situadas em territórios com condições sociais idênticas apresentam níveis de violência e abordagens de regulação diferenciadas. Partindo de uma abordagem *meso* analítica do fenómeno de violência na escola, que engloba as perspetivas organizacional (Burns e Flam: 2000; Mouzelis: 2000; Torres e Palhares: 2010; Lima: 2001) e ecológica (Fuchs: 2008; Machado: 2008; Carvalho, 2010; Leal: 2010), o estudo privilegiou uma estratégia metodológica intensiva e desenvolveu-se em três territórios do Concelho de Sintra.
Nesta apresentação o foco analítico incide sobre as estratégias e mecanismos acionados pelas escolas nos processos de regulação (prevenção e intervenção) das ocorrências de violência na escola, considerando a diversidade de condições contextuais e organizacionais. Ou seja, analisamos o modo como as escolas respondem aos incidentes e procuram pacificar os seus quotidianos e as condições em que o fazem. Tendo em conta as possibilidades de ação encontradas, identificámos um conjunto de fatores significativos nos processos de regulação da violência, entre os quais destacamos: as lideranças e práticas organizacionais; as orientações para a intervenção e a importância da priorização da violência e os instrumentos para intervir, como a constituição de gabinetes de mediação de conflitos. Face às condições para agir, verificámos que as escolas demonstram ter margem para adequar, planear e implementar estratégias de resposta, adotando modalidades de resolução da conflitualidade/violência, diversificadas, independentemente desta ter origem, ou não, em condições externas à escola.

Palavras-chave**:** Violência na Escola, Processos de Regulação, Território

Abstract: In this communication we present partial findings from a case study developed by the authors within the School Safety Observatory (OSE). This research followed previous studies developed in the last 6 years (Sebastião, Campos, Alves e Merlini: 2010; Sebastião, Campos e Merlini: 2011) and was justified by the need to analyze school violence in context, and to develop school intervention and prevention strategies and mechanisms. Using national statistics about violence in schools as the starting point, we tried to understand how the national level tendencies were territorially replicated and reconfigured, particularly why schools located in areas with similar social structure presented quite different levels of violence and regulation strategies.

[1] Recolhidos e analisados pelo OSE, constituem a única informação extensiva disponível a nível nacional, recolhida de forma sistemática desde 2005.

Using an analytical meso approach for violence at school problem, with strong organizational (Burns e Flam: 2000; Mouzelis: 2000; Torres e Palhares: 2010; Lima: 2001) and ecological (Fuchs: 2008; Machado: 2008; Carvalho, 2010; Leal: 2010) perspectives, the study adopted an intensive methodological strategy to analyze three Sintra borough territories'. In this text we've discussed school strategies and mechanisms, particularly their regulatory processes (prevention and intervention), taking into account, the diversity of organizational and contextual conditions and its capacity and conditions to respond and pacify their environments.
Taking into account the possibilities for action found, a number of significant factors in the violence regulation processes were identified, among which we highlight: leadership and organizational practices, intervention guidelines and the importance of violence prioritization, the instruments for intervene, or the establishment of conflicts mediation cabinets. Given the conditions to act, we found that schools have margin to adjust, plan and implement diversified response strategies, adopting conflict resolution methods, independently if come from outside school, or not.

Keywords: Violence in school; Regulation processes; Territory

Introdução: análise da violência escolar

Na presente comunicação apresentamos os resultados de um estudo de caso desenvolvido pelos autores no âmbito do trabalho de pesquisa no Observatório de Segurança Escolar (OSE)[2]. A equipa de investigação do OSE tem vindo desde 2005 a desenvolver pesquisa em torno do fenómeno da violência escolar recorrendo a duas abordagens. Uma primeira, de caráter extensivo, com recurso à informação estatística das ocorrências participadas[3] pelas escolas públicas portuguesas (continente) ao Ministério da Educação. Estes dados, recolhidos e analisados pelo OSE, constituem a única informação extensiva disponível a nível nacional, recolhida de forma sistemática desde 2005. A estabilização do número de escolas que declararam ocorrências ao longo dos últimos anos permitiu-nos, de alguma forma, confiar que o registo de ocorrências se tem vindo a tornar uma prática sustentada, através da qual é possível caracterizar, com algum rigor, a distribuição das situações violentas (Sebastião, Alves, Campos e Correia: 2006; Sebastião, Alves e Campos: 2007; Sebastião, Alves, Campos e Caeiro: 2008; Sebastião, Alves, Campos e Pereira: 2009; Sebastião, Alves, Campos e Merlini: 2010).

A importância e necessidade de realizar aprofundamentos contextualizados desta problemática, de forma a compreender como os traços identificados a nível nacional se traduzem e são reconfigurados territorialmente, orientou a pesquisa sobre a violência na escola para a adoção de uma abordagem de caráter intensivo. Assim, e tendo como ponto de partida os dados estatísticos nacionais sobre os incidentes de violência nas escolas, procurámos aprofundar qualitativamente as configurações e constrangimentos estruturais deste fenómeno, procurando objetivar a forma como a escola e o território se organizam para responder e prevenir as situações de violência vividas no seu contexto.

A investigação cujos resultados apresentamos parcialmente decorre, portanto, do desenvolvimento e aprofundamento de estudos que a equipa do OSE tem vindo a realizar neste âmbito (Sebastião e Campos: 2002; Sebastião, Tomás e Campos: 2003; Sebastião, Alves, Campos: 2003; Sebastião, Alves, Campos e Correia: 2008; Sebastião, Alves, Campos e Caeiro: 2009; Sebastião, Alves e Campos: 2010; Sebastião, Alves, Campos e Merlini: 2010; Sebastião, Campos e Merlini: 2011) e insere-se numa perspetiva *meso* analítica ao fenómeno de violência na escola. Tendo como premissa que a violência na escola não é apenas determinada pelo contexto social em que a

[2] Daqui em diante designado por OSE.
[3] A participação é feita através de um Formulário online que se estrutura em quatro dimensões: 1. Tipo de ocorrência; 2. Contexto; 3. Intervenientes; 4. Descrição da ocorrência.

escola se enquadra (Carvalho, 2010; Fuchs:2008) procurámos compreender melhor a importância relativa das dimensões organizacionais e contextuais das escolas escolhidas nos processos de emergência e regulação da violência infantojuvenil.

Enquadramento teórico: A importância da ação dos atores na organização escolar

A escola enquanto *organização mediadora* e *atuante* (Torres, 2010) apresenta-se como um todo onde as diferentes partes estão inter-relacionadas, isto é, um local concreto onde o sistema e o ator interagem entre si. Ator e sistema são interdependentes, na medida em que o sistema representa a estrutura que define e limita a margem de autonomia dos atores e a ação dos atores altera essa mesma estrutura. Num sistema complexo de regras sociais, como Mouzelis (2000) ou Burns e Flam (2000) apontaram, os atores sociais têm diferentes possibilidades (e capacidades) de ação que, dentro de certos limites, lhes permite mudar e reconstruir regras e que, em última instância, concorre na alteração do próprio sistema. Nesta aceção, a definição normativa pode ser frequentemente *objeto de desconexão, base explorada pelos atores em sua defesa, fonte para diferentes interpretações, alvo de observância seletiva ou mesmo pretexto favorável, ou propiciador, para a produção de regras não formais e informais, por vezes de caráter alternativo.* (Lima, 1998: 479). Privilegiar a dimensão organizacional da escola, significa então que *a escola é concebida como um espaço-tempo de mediação de interesses e poderes diversos, interiores e exteriores às suas fronteiras físicas, prefigurando-se como uma organização em ação, voltada para o estudo contextualizado das experiências e das práticas dos atores* (Torres, 2010:152).

Por outro lado, admitindo que o desvio se define pela relação estabelecida com o meio social que o gera, eventuais alterações dos quadros sociais em que os processos de interação ocorrem (e nos quais se manifestam as condutas desviantes), poderão conduzir a mudanças na própria natureza do desvio social (Machado: 2008). Os efeitos territoriais resultam, assim, em grande medida, *de uma interação social e de processos institucionais que envolvem aspetos coletivos da vida social nesse lugar* (Carvalho: 2010). Neste sentido, a inclusão de variáveis contextuais (Fuchs: 2008) e de uma análise centrada nas características (semelhanças e diferenças) de um conjunto de territórios (*Clusters*) permite-nos averiguar a (in)existência de fatores ou atributos relevantes para o processo de regulação deste fenómeno.

Estratégia metodológica: análise de 3 territórios e 7 escolas

Metodologicamente, centrámo-nos numa análise integrada e sistemática de dois contextos analíticos centrais: a Escola e o Território. O caminho a percorrer para a persecução dos objetivos deste estudo privilegiou uma estratégia metodológica intensiva, com recurso às seguintes técnicas:

- Análise documental da informação recolhida sobre o concelho de Sintra, as freguesias e escolas em estudo[4].

- Entrevistas semiestruturadas a informantes privilegiados do contexto organizacional escolar [5] numa amostra de escolas públicas do ensino básico no concelho de Sintra;

[4] Para a recolha de dados recorremos a diferentes meios/suportes de informação, nomeadamente: a internet (sites institucionais, IGE, ME, Autarquia, CPCJ, etc.), publicações (IGE, DGIDC) e os dados disponibilizados pelo GEPE/ME e pelos responsáveis das escolas selecionadas.

[5] Elementos da direção diretamente relacionados com a prevenção e intervenção da violência, com poder de decisão e resolução das ocorrências. Foram selecionados dois elementos para entrevistar em cada escola, num total de catorze entrevistas: os Diretores de Agrupamento e os Delegados de Segurança. A escolha do Diretor justificou-se claramente pelo importante papel que desempenha na gestão do quotidiano escolar, nomeadamente em matéria de segurança, uma vez que, além das funções

ISBN: 978-989-95733-3-8

- *Grupos focais* com membros das comunidades locais respetivas[6];

A triangulação das técnicas de análise contribuiu para uma maior complementaridade e riqueza da informação recolhida, facilitando o processo de interpretação e compreensão das condições produtoras de violência e das esferas de intervenção (prevenção e regulação) acionadas. A escolha do concelho de Sintra justificou-se pela frequência e permanência de casos reportados a nível nacional, particularmente nos anos letivos de 2008/2009 e 2009/2010.

Quadro n.º 1 – Concelhos com mais ocorrências registadas nos anos letivos 2008/2009 e 2009/2010

Concelho	2008/2009	2009/2010
Sintra	**456**	**281**
Lisboa	325	272
Odivelas	145	214
Loures	240	160
Almada	204	117
Oeiras	118	107
Porto	135	94
Amadora	137	77
Vila Nova de Gaia	127	76
Seixal	60	62
Barreiro	29	61

Fonte: OSE/ME

Efetivamente, enquanto os dados apurados a nível nacional dão conta de uma percentagem muito baixa de escolas com 6 ou mais ocorrências por ano (1% do total), em Sintra pelo menos 7,5% das escolas reportaram esse número de ocorrências no ano letivo de 2009/2010. E, uma vez que as escolas portuguesas com 2º e 3º ciclos do ensino básico são aquelas que têm vindo a registar mais incidentes (sobretudo na Área Metropolitana de Lisboa) o concelho de Sintra não foi exceção, sendo mesmo o município com maior número de casos neste tipo de estabelecimentos no ano letivo considerado. Assim, definimos os *Clusters* mediante a seleção de um conjunto de escolas de 2º e 3º ciclos do ensino básico do concelho de Sintra, tendo em conta a sua inserção nos territórios segundo os seguintes critérios: 1) Número de ocorrências de violência participadas ao OSE a nível nacional, concelhio e por escola; 2) Dados sociais, demográficos e educativos dos territórios (concelho e freguesias) 3) Dados educativos das escolas. A análise destes dados contribuiu para apoiar as opções metodológicas e operatórias da pesquisa, segundo as nossas intencionalidades e premissas teóricas.

Ao elevado número de ocorrências registadas nos últimos anos nas escolas de Sintra acresce a elevada densidade populacional de determinadas áreas do concelho, fatores que são particularmente evidentes nas escolas e territórios selecionados. A amostra é assim constituída por sete escolas de 2º e 3º ciclos do ensino básico, distribuídas por três localidades delimitados (*Clusters*) que daqui em diante se designarão por Territórios A, B e C.

disciplinares consagradas no âmbito das suas funções, atualmente também assume a presidência do Conselho Pedagógico da escola. A escolha do Delegado de Segurança revelou-se igualmente pertinente, por ser elemento chave nas orientações e estratégias escolares de segurança definidas e praticadas em cada escola selecionada (fazendo sempre parte da equipa de Direção nas 7 escolas).

[6] Realizados em duas sessões com um grupo de 9 a 10 representantes cada. A seleção baseou-se nos documentos das escolas e na análise das entrevistas, tendo em conta quer os territórios, quer a relação das escolas com as entidades presentes nesses espaços. O objetivo destes *grupos focais* foi debater e refletir sobre a temática da violência escolar e juvenil tendo em conta as suas relações com respetivos contextos – escola e território. A aplicação deste instrumento metodológico revestiu-se de uma importância fundamental para o aprofundamento dos objetivos analíticos do estudo de caso, uma vez que permitiu conhecer as perspetivas dos agentes locais mediante uma reflexão conjunta da problemática, garantindo quer o esclarecimento dos resultados encontrados, quer o fornecimento de novas informações.

Quadro n.º 2 – Frequência de Ocorrências registadas por 100 alunos na amostra de escolas do Concelho de Sintra no ano letivo 2008/2009				
Cluster	Escolas	Ocorrências Participadas	Total de Alunos	N.º de Ocorrências por 100 alunos
Território A	1	1	1114	0,09
	2	88	979	8,99
	3	33	784	4,21
Território B	4	24	768	3,13
Território C	5	1	748	0,13
	6	44	1102	3,99
	7	68	1153	5,90
	Total:	259	6648	3,90

Fonte: OSE/ME

Procurámos realizar uma análise de caráter comparativo entre os territórios e no seio de cada um deles a comparação entre as respetivas escolas. Os territórios A e C, com três escolas cada, têm ambos duas escolas com um registo significativo de ocorrências (Escolas 2, 3, 6 e 7) e uma escola com um número reduzido de incidentes (Escolas 1 e 5). Contudo, quer no território A, quer no território C, as escolas com menor incidência de casos por 100 alunos não se distanciam espacialmente das escolas com mais ocorrências. As duas escolas de cada um dos territórios que apresentam níveis residuais de incidentes, embora "vizinhas" das outras, não oferecem diversidade de vias de ensino, e não se integram em medidas de intervenção prioritária. Nestes territórios, três das quatro escolas com maior número de incidentes declarados são também as que oferecem curricularmente vias alternativas ao ensino regular, sendo também escolas integradas na medida TEIP (Escolas 2, 6 e 7).

No território B existe apenas uma escola (Escola 4) que, a par do elevado número de casos reportados, apresenta uma diversidade de vias de ensino, combinando a via regular com cursos CEF, Currículos Alternativos, medida PIEF, sendo uma escola TEIP. Esta escola é também a única com 2° e 3° Ciclos de ensino no território. A análise dos dados sobre as ocorrências declaradas ao OSE combinados com os dados dos territórios e das escolas, reforçou a intencionalidade investigativa de aprofundamento do conhecimento sobre as variações no interior de cada território, com níveis de violência declarados pelas escolas tão discrepantes. A análise no patamar seguinte orientou-se para os tipos abordagem de regulação acionados pelas escolas em cada um dos territórios.

Apresentação de dados: Condições para agir

Na presente comunicação focamos as estratégias e mecanismos acionados pelas escolas nos processos de regulação (prevenção e intervenção) das ocorrências de violência na escola, considerando a diversidade de condições contextuais e organizacionais. Ou seja, analisamos o modo como as escolas respondem aos incidentes e procuram pacificar os seus quotidianos e em que condições o fazem. O confronto e cruzamento da informação recolhida, permitiu-nos encontrar dados relevantes para a compreensão das respostas escolares face à violência. Interessou-nos, portanto, aprofundar concretamente que estruturas internas existem, que responsabilidades

assumem os diferentes agentes educativos e que "margem de manobra" dispõe para dar resposta de forma concertada e eficaz.

A possibilidade de implementar estratégias de controlo dos comportamentos é, parcialmente, determinada pelas condições ou características e recursos existentes em cada escola e território. Entre as condições para agir salientamos por exemplo a capacidade de adequação e acolhimento da população escolar, os recursos humanos disponíveis para a supervisão e acompanhamento dos alunos, os espaços e horários disponíveis para a realização de atividades diferenciadas, transversais e/ou complementares nos processos de ensino-aprendizagem, entre outros. A inexistência de vigilantes do ME e as elevadas taxas de absentismo do corpo não docente e/ ou docente constituem exemplos ilustrativos de constrangimentos que dificultam a resposta das escolas para prevenir situações de conflito.

Alguns dos aspetos referenciados de modo generalizado, tanto nos Projetos Educativos das escolas como nos discursos dos dirigentes escolares, foram os desafios inerentes à abertura das escolas a uma população "heterogénea" e "multicultural" e a perceção de um aumento da insegurança e dos riscos (ou perigos) a que estão sujeitos. As escolas expressam assim preocupação e vulnerabilidade às transformações e dinâmicas sócio demográficas que têm vindo a ocorrer no concelho, identificando, em diferentes graus, diversos obstáculos ao nível do funcionamento e papel da escola.

Nas perspetivas encontradas, as escolas associam de forma significativa o abandono, o insucesso e a indisciplina à falta de acompanhamento e de participação dos responsáveis familiares e às fracas expectativas dos mesmos relativamente à escola e ao percurso escolar dos educandos[7]. Estas perceções e representações levam muitas vezes as escolas a reforçar o seu campo de atuação enquanto espaço de educação de competências sociais e cívicas. Quer isto dizer que, para além do ensino, as escolas orientam-se para um ideal de escola inclusiva, de preparação para a vida ou para a identificação de uma cultura de escola partilhada por todos. Neste sentido, os *valores* escolhidos para a concretização das *metas* escolares a que se propõem estão fortemente relacionados com os princípios orientadores de "equidade", "justiça" e "cidadania" e consequente promoção de uma convivência "pacífica e integradora", como manifestam nos seus documentos orientadores[8].

Assim, e tendo em conta as possibilidades de ação encontradas, identificámos um conjunto de fatores significativos nos processos de regulação da violência, entre os quais destacamos: 1) As lideranças e práticas organizacionais; 2) As orientações para a intervenção; 3) Os instrumentos de intervenção.

Discussão dos resultados: fatores significativos para a regulação dos quotidianos escolares

A análise das "modalidades de regulação"[9], ou seja, dos processos de implementação e atualização de regras em cada escola observada, evidenciou uma grande variedade de princípios, estratégias e práticas de atuação. A mobilização de diferentes recursos pelos responsáveis das escolas demonstrou-se na concretização num duplo objetivo: atingir as metas políticas definidas e os seus próprios interesses estratégicos.

---

[7] Associando igualmente estas tendências às características dos seus alunos e meios de origem.

[8] Ou seja, os Projetos Educativos de Agrupamento, Projetos de Intervenção do Diretor(a) de Agrupamento, Regulamentos Internos de Agrupamento, Projetos Curriculares de Agrupamento, Planos de Anuais ou Plurianuais de Atividades, etc.

[9] Foi possível caracterizar as diferentes modalidades de regulação das escolas de acordo com a seguinte bateria de indicadores: 1) Orientações 2) Liderança e Coordenação Organizacional; 3) Procedimentos de atuação e critérios de decisão; 4) Práticas de monitorização, registo e participação; 5) Mecanismos de controlo disciplinar; 6) Recursos disponibilizados. Na presente comunicação apresentamos sobretudo os resultados relativos aos dois primeiros indicadores.

Verificámos que os princípios e estratégias da liderança se concretizam numa hierarquização de competências e responsabilidades nos processos de prevenção e intervenção dos conflitos, de modo a que os objetivos definidos (implícita ou explicitamente) sejam alcançados. Neste sentido, os papéis desempenhados e a coordenação organizacional dos processos de regulação da violência revelaram-se particularmente importantes na análise das estratégias de atuação das escolas, especialmente ao nível da influência da liderança e do envolvimento dos atores nas estratégias de regulação[10].

As responsabilidades e funções desempenhadas pelos professores na gestão dos conflitos destacam-se, neste âmbito, pela variedade de conceções encontradas. O cruzamento dos discursos dos dirigentes escolares com a análise dos documentos orientadores das escolas permitiu-nos encontrar, por um lado, escolas em que se considera que cabe aos professores gerir os conflitos (Escolas 2, 3, 4, 6 e 7) enquanto, noutras centralizam a regulação na direção isolada (Escola 1[11]) ou conjuntamente com outras estruturas internas às escolas (Escola 5).

A opção por encaminhar diretamente os alunos em situação de conflito para a direção, com ou sem o apoio de estruturas internas[12], em detrimento da gestão realizada pelos professores (e pela restante comunidade educativa), é uma tendência que se relaciona significativamente com o menor número de ocorrências participadas ao OSE (Escola 1/Território A e Escola 5/Território C). Segundo os dirigentes destas escolas, a implementação deste tipo de estratégia é aceite e compreendida por todos os elementos escolares, cujos procedimentos e atuações correspondem às orientações definidas.

Por sua vez, nas escolas em que a autoridade da gestão de conflitos é dos professores encontrámos, frequentemente, a alusão ao perfil e capacidade destes para o desempenho desse papel (Escolas 2, 3, 4, 6 e 7). Mas, ainda que neste conjunto de escolas se verifique um centramento da função do professor relativamente à autoridade e autonomia de regulação (considerados como modelos de referência, que devem ser o exemplo e cuja atuação influencia a eficácia da implementação de regras), a competência de gestão e regulação é percecionada como estando sobretudo dependente das características pessoais de cada professor, e não tanto na definição de um papel ou função.

Na mesma linha, parte dos dirigentes (Escolas 2, 3, 4 e 7) responsabiliza e valoriza o papel do diretor de turma nos processos de mediação de conflitos e/ ou dos gabinetes de mediação, havendo mesmo uma escola em que a direção demonstrou receio da atuação de alguns professores e adultos na escola (Escola 7/Território C) [13]. Importa, no entanto, assinalar que em circunstâncias de maior gravidade, todas as direções têm um papel interventivo e de acompanhamento determinante, sobretudo ao nível dos procedimentos de atuação e os critérios de decisão (quer na apreciação da ocorrência, quer na aplicação de medidas disciplinares). Assim, constatámos que as escolas em estudo fizeram usufruto do grau de autonomia que dispõem para auto determinar e regular *as regras e procedimentos a observar em matéria de delegação das competências do diretor*[14] ainda que nos casos mais graves seja a direção que assuma essa responsabilidade.

---

[10] Nomeadamente na comunicação, coordenação e delegação de responsabilidades ou funções a desempenhar na prevenção, intervenção e decisão.
[11] Na Escola 1, os Encarregados de Educação são simultaneamente responsabilizados na intervenção realizada com os respetivos educandos.
[12] Nomeadamente as lideranças intermédias ou os gabinetes de mediação de conflitos, que iremos analisar seguidamente.
[13] Situação que procuram ultrapassar pelo reforço da sensibilização e transmissão de linhas de atuação através de reuniões periódicas e workshops junto dos professores e funcionários não docentes.
[14] Estatuto do Aluno, alínea n.º 1 do Artigo 52º, lei nº 39/2010 de 2 de setembro.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Uma vez que os atores tomam decisões com base nas suas representações face à violência e aos territórios respetivos, verificámos um número de orientações de intervenção tão diverso quanto o número de escolas que incluímos no estudo. No Território A, a Escola 1 caracteriza-se por uma atuação muito centralizada na direção; a Escola 2 por maior articulação entre os agentes educativos e a Escola 3 por processos de decisão e atuação centrados nos Conselho de turma. No Território B, a Escola 4 distingue-se pela importância dada ao Regulamento Interno e a uma atuação convergente de todos os elementos escolares, cujo papel é fortemente interventivo. Já no Território C, os dirigentes escolares da Escola 5 referem a "formatação" dos alunos em regras aliada a um controlo "apertado" dos contextos escolares; na Escola 6, os dirigentes consideram a conjugação de atuações preventivas e interventivas (Plano *Tolerância Zero*) com ênfase na disseminação de regras claras e objetivas; enquanto na Escola 7, os dirigentes enunciam conjuntos de etapas que visam a criação de um ambiente pacífico, em que as regras assumem um papel forte centralidade.

Apesar da diversidade de orientações para a intervenção, a análise das diferenças e semelhanças inter e intra *Clusters* revelou que enquanto no Território C é dado maior ênfase ao papel central das regras, já no Território A o peso no desempenho de papéis e responsabilidades sobre o controlo disciplinar dos alunos é diferenciado. Neste âmbito, a análise dos documentos orientadores das escolas e das entrevistas com os dirigentes permitiu-nos identificar dois grupos de escolas distintos relativamente ao entendimento da regulação da violência enquanto eixo prioritário de atuação.

De um lado, as escolas que priorizam a problemática da violência, tomando os aspetos relativos à segurança e conflitualidade como elementos centrais, presentes no planeamento e concretização das suas ações (Escolas 2, 3, 4, 6 e 7). Nos casos em que os objetivos são definidos explicitamente, os planos centram-se em cinco domínios principais, relativamente às ações especificamente planeadas para a regulação do fenómeno da violência na escola: 1) Sensibilização e debate; 2) Articulação e coordenação interna; 3) Acompanhamento e supervisão dos espaços; 4) Mobilização e envolvimento da comunidade e 5) Criação e dinamização de estruturas, projetos ou iniciativas.

Por outro lado, encontrámos um conjunto de escolas que aborda pontualmente o fenómeno, mediante ações delimitadas ou integradas (Escolas 1 e 5). A não priorização da violência como eixo de atuação não significa, obviamente, que estas escolas não promovem mecanismos de controlo e regulação disciplinar, nomeadamente, através de práticas e estratégias de inclusão, participação e desenvolvimento cívico. No entanto, pudemos constatar que neste grupo de escolas a violência é entendida como problema mas sem um plano de ação concretamente definido, pautado por atividades delimitadas ou integradas noutras temáticas. Este tipo de estratégia de prevenção da conflitualidade e regulação da segurança combina-se nestes casos com uma oferta educativa mais restrita – apenas a via regular de ensino - aliada a processos de seleção dos alunos, considerados pelas dirigentes como resposta à pressão da procura por parte das famílias.

As escolas que dão menor prioridade à problemática são simultaneamente aquelas que, nas localidades em estudo, têm vindo a participar menos ocorrências ao OSE. Nestas escolas a direção assume a gestão dos processos de regulação dos conflitos, centralizando as atuações e as decisões tomadas, nomeadamente em relação à forma de intervir em situação de conflitualidade ou violência e ainda a decisão das medidas a aplicar[15].

[15] Importa salientar, neste âmbito, a estruturação e realização de processos de encaminhamento de alunos que a escola considera não terem perfil para seguir a via regular de escolaridade, ou até por entenderem que a escola não tem respostas adequadas para esses alunos. Tal perfil escolar corresponde sobretudo aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, rejeitam a escola, têm elevados níveis de repetência ou que se encontram em perigo de abandono escolar.

Assim, não será de estranhar que, no campo da articulação e estruturação de uma resposta efetiva à violência na escola, apenas uma escola do total da amostra não disponha de um gabinete de apoio que faz a mediação e intervenção em situações de conflito (Escola 1, Território A)[16]. A constituição ou manutenção de gabinetes de apoio e mediação dos conflitos, estruturas internas que representam espaços fundamentais na resolução e controlo dos problemas comportamentais, é um dos instrumentos de intervenção definidos pelas direções nas restantes seis escolas em estudo. Muito embora as designações variem[17], as suas modalidades e objetivos de funcionamento são semelhantes; sendo para esse efeito constituídas equipas e atribuídas funções e responsabilidades de mediação, de aplicação de medidas disciplinares e de monitorização das ocorrências. Contudo, apesar das finalidades definidas para estas estruturas se assemelharem, a natureza e os procedimentos de categorização são diferenciados entre escolas, resultando assim em práticas e modos de apropriação interna com configurações particulares.

Notas Finais: a capacidade de ação das escolas

O conjunto de respostas encontradas nas diversas escolas no que diz respeito ao planeamento e concretização das estratégias de atuação demonstrou que a possibilidade de pacificação dos quotidianos escolares reside principalmente na disposição dos estabelecimentos escolares para se adaptar, organizar e envolver a comunidade no controlo e regulação das situações de violência e conflitualidade. Quer isto dizer que, apesar das condições de partida diferenciadas (mais ou menos favoráveis, consoante as características dos territórios e (re)distribuição dos alunos por escolas), as escolas demonstram ter margem para adequar, planear e implementar estratégias de resposta.

A análise evidenciou que a natureza das orientações, o tipo ou estilo de coordenação e lideranças organizacionais, a priorização (ou não) da problemática e ainda, a definição de instrumentos como a criação de estruturas internas de resposta (sendo exemplo os gabinetes de mediação) constituem ou podem constituir fatores significativos no sucesso destas ações. A diferença reside, portanto, na capacidade e decisão das escolas para travar, reajustar e sensibilizar no sentido de regular e pacificar, adotando modalidades de resolução da conflitualidade ou violência, diversificadas, independentemente desta ter origem, ou não, em condições externas à escola. Acresce dizer, que estas estratégias de resolução da conflitualidade resultam em respostas diferentes dentro de cada um dos territórios. Isto é, as respostas associam-se mais aos objetivos, orientações e interesses estratégicos das escolas do que ao contexto envolvente. Parece assistir-se assim a um processo de reconstrução e artificialização dos territórios escolares.

[16] Escola com um número reduzido de ocorrências declaradas e que não encara a violência como eixo prioritário.
[17] Na apresentação dos gabinetes nos diferentes documentos analisados encontramos nuns casos denominações específicas/ diretas por terem sido constituídos apenas para esse efeito (Escola C – Gabinete de Intervenção Disciplinar; Escola D – Gabinete de Gestão de Conflitos e Escola F – Gabinete de Mediação) e, noutros, designações mais amplas, por estes fazerem parte integrante de departamentos com linhas de ação mais extensa (Escola B e G – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família e Escola E – Gabinete de Apoio ao Aluno e ao Professor). Salientamos ainda que, na Escola E, a designação do gabinete de apoio ao aluno e ao professor, e não à família, se explica em parte por esta não abordar a violência como eixo de intervenção prioritária.

Referências bibliográficas

Burns, Tom R. e Flam, Helena. (2000). *Sistemas de regras sociais. Teorias e aplicações*, Oeiras: Celta.

Carvalho, M. ª João Leote de. (dezembro, 2010). *Do outro lado da cidade: Crianças, socialização e delinquência em bairros de realojamento* (Tese de Doutoramento, Ramo: Sociologia do Desenvolvimento e da Mudança Social). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Fuchs, Marek. (2008). Impact of school context on violence at schools: a multilevel analysis. *International Journal of Violence and School. 7*, 20-42.

Leal, José M. Pires (2010). O sentimento de insegurança na discursividade sobre o crime. *Sociologias*, *12* (23), 394-427.

Lima, Licínio C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal* (1974-1988). Braga: Universidade do Minho.

Machado, Paulo. (2008, junho). Abordagem sócio-ecológica do comportamento antissocial em meio urbano. *Atas do VI Congresso Português de Sociologia*. Associação Portuguesa de Sociologia: Lisboa. Edição em cd.rom.

Mouzelis, Nicos. (2000). The subjectivist-objectivist divide: against transcendence, *Sociology*, *34* (4), 741-762.

Sebastião, João, Campos, Joana, & Merlini, Sara. (2011, janeiro). Contextos escolares e violência: uma análise comparada das determinantes organizacionais, formas de regulação e prevenção. *Atas do II Encontro de Sociologia da Educação – Educação, Territórios e (Des)Igualdades*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Associação Portuguesa de Sociologia: Porto. pp 100-115, ISBN 978-972-95945-7-1 (publicação eletrónica)

Sebastião, João, Alves, Mariana Gaio, Campos, Joana, & Merlini, Sara. (2010). *Contextos escolares e violência*. Lisboa: OSE/ME. Relatório não publicado.

Sebastião, João, Alves, Mariana Gaio, Campos, Joana, & Merlini, Sara. (2010). *Relatório da Segurança nas Escolas Portuguesas. Análise dos dados do ano letivo 2009/10*. Lisboa: OSE/ME. Relatório não publicado.

Sebastião, João, Alves, Mariana Gaio & Campos, Joana. (2010). Violência na Escola e Sociedade de Risco: uma aproximação ao caso português. Em Sebastião, João (org.) *Violência na Escola. Tendências, contextos, olhares* (pp. 15-41). Chamusca: Cosmos.

Sebastião, João, Alves, Mariana Gaio, Campos, Joana & Caeiro, Tiago. (2009). Violência e agressividade: questionamentos teóricos e empíricos. *Atas do Encontro Contexto Educativos na Sociedade Contemporânea*, APS, ISBN 978-972-95945-6-4, pp 423

Sebastião, João, Alves, Mariana Gaio, Campos, Joana & Pereira, Vera. (2009). *Relatório da Segurança nas Escolas Portuguesas. Análise dos dados do ano letivo 2008/09*. Lisboa: OSE/ME. Relatório não publicado.

Sebastião, João, Alves, Mariana Gaio, Campos, Joana & Correia, Sónia V. (2008). Violência na escola: os equívocos mais frequentes. *Atas do Colóquio da AFIRSE Complexidade: um novo paradigma de investigação em educação*, Lisboa, AFIRSE, CDR.

Sebastião, João, Alves, Mariana Gaio, Campos, Joana, & Caeiro, Tiago. (2008). *Relatório da Segurança nas Escolas Portuguesas. Análise dos dados do ano letivo 2007/08*. Lisboa: OSE/ME. Relatório não publicado.

Sebastião, João, Alves, Mariana Gaio & Campos, Joana (2007). *Relatório da Segurança nas Escolas Portuguesas. Análise dos dados do ano letivo 2006/07*. Lisboa: OSE/ME. Relatório não publicado.

Sebastião, João, Alves, Mariana Gaio, Campos, Joana & Correia, Sónia V. (2006). *Relatório de Segurança nas Escolas Portuguesas. Análise das ocorrências da violência na escola – 1995-2006*. Lisboa: OSE/ME. Relatório não publicado.

Sebastião, João, Alves, Mariana Gaio & Campos, Joana (2003). A violência na escola: das políticas aos quotidianos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, *41*, 37-62.

Sebastião, João, Almeida, Ana Tomás de & Campos, Joana. (2003). Portugal: the gap between political agenda and local initiatives. Em Smith, Peter (ed.) *Violence in schools – the response in Europe* (pp. 119-134). London: Routledge and Falmer.

Sebastião, João & Campos, Joana. (2002). As políticas de combate à violência na escola. Em Estrela, Albano & Ferreira, Júlia (orgs.) *Violência e Indisciplina na Escola* (pp. 668-671). Lisboa: AFIRSE/FPCE-UL.

Torres, Leonor L. & Palhares, José A. (2010). As organizações escolares – Um "croqui" sociológico sobre a investigação portuguesa. Em: Pedro Abrantes (Org.), *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação* (pp. 133-158). Lisboa: Editora Mundos Sociais.

ISBN: 978-989-95733-3-8

DO BAIRRO À ESCOLA: DISCURSOS, IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS EM CONTEXTO DE REALOJAMENTO SOBRE VIOLÊNCIA URBANA

Maria João Leote de Carvalho

CesNova – Centro de Estudos de Sociologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa

mjleotec@sapo.pt

Resumo: Fundando-se nos campos do interacionismo simbólico, da ecologia social e da sociologia da infância, entre final de 2005 e de início de 2009 foi realizado um estudo de caso, de base etnográfica, em seis bairros de realojamento no concelho de Oeiras, na Área Metropolitana de Lisboa, que teve por objetivo central contribuir para um melhor conhecimento sobre a socialização e os modos de vida de crianças em idade escolar (1° Ciclo do Ensino Básico) em contextos considerados multiproblemáticos, em especial sobre o seu envolvimento em violência e delinquência. Esta comunicação centra-se primordialmente na discussão da informação obtida na primeira fase desta investigação, etapa em que através de técnicas visuais (fotografias e desenhos dos bairros), conversas informais e observação participante, se procurou aceder às representações de 312 crianças de duas escolas do 1° Ciclo EB abrangidas pelo Programa TEIP II sobre os seus quadros de vida. Da conjugação de metodologias qualitativas, numa lógica analítica compreensiva que teve como ponto de partida a *voz* das crianças, desordens físicas e sociais, violência e crime foram os problemas mais representados e a que muitas se encontram significativamente expostas, apontando mais aspectos negativos do que positivos nas suas vivências neste contexto. Perante este quadro, transportado naturalmente para as escolas que frequentam, importa (re)pensar não só o conceito de violência nas escolas, mas também a natureza e dimensão das aprendizagens, emergindo como fundamental a necessidade de exercício de uma cidadania mais pró-ativa por parte de todos os membros de uma comunidade educativa.

Palavras-chave**:** infância, socialização, violência urbana

Abstract: Aiming to a better understanding of children's socialization processes considering multi-problematic spaces, mainly about their involvement in violence and delinquency, between 2005 and 2009, a *case study* based on ethnographic and child-centred research methods to explore children's personal accounts of their lives, was carried out on six public neighbourhoods in Oeiras, in the Lisbon Metropolitan Area of Portugal. Rooted in the symbolic interactionism and socio ecological theories and on the most recent approaches developed by childhood studies, this article presents the results obtained at the first stage of a larger study, a PhD research project in Sociology concerning childhood, violence and delinquency in Portugal. Through visual techniques (community photography and neighbourhood's drawings), informal conversations and participant observation, we intended to identify how 312 children from two primary schools covered by the Program TEIP II represent living in these neighbourhoods. Involving a combination of qualitative methodologies that had the voice of children as it starting point, physical and social disorders, violence and crime problems were labelled by them as the most prominent neighbourhood's problems. Overall, when expressing about their neighbourhoods the negative aspects pointed out by children strongly overlap the positive ones, and many of them were significantly exposed to violence. As a result, schools should pay more attention to children's exposure to neighbourhood violence, which means it is needed to (re)consider not only the concept of violence in schools, but also the nature and extent of school learning and the role of all members of an educational community.

Keywords: children, violence, socio ecological theories, school, visual techniques

ISBN: 978-989-95733-3-8

Introdução

A institucionalização dos quotidianos e tempos de vida das crianças nas sociedades ocidentais evidencia o papel da escola como espaço privilegiado de socialização na infância, pelo que não podem ser ignoradas as formas como as violências originadas no seu exterior nela se refletem.[1] Frequentemente, vê-se difundida entre a opinião pública uma visão mediática da instituição escolar como um espaço potenciador de riscos, perigos e ameaças crescentes para quem a frequenta, numa perspetiva que reforça a ideia da existência de escolas violentas, como se alguma vez fosse possível falar das violências que as afetam num patamar dissociado das violências que atravessam e marcam a sociedade em geral. A violência, nas suas mais variadas formas, é componente estrutural das dinâmicas sociais em qualquer parte do mundo. Os fenómenos de violência são parte constitutiva da vida quotidiana, transversais a todos os grupos sociais, indissociavelmente ligados à quebra e violação de direitos humanos, e atingem o cerne da ordem social pelos efeitos desestruturantes que causam tanto a nível individual como societal. E esta situação mais grave se torna quando nela se veem diretamente envolvidos ou afetados os membros mais novos de uma comunidade, as crianças e os jovens.

Tendo por pano de fundo as profundas mudanças sociais ocorridas nos últimos anos no tecido (sub)urbano em Portugal, nesta comunicação procura-se debater alguns dos resultados obtidos na fase inicial de um projeto de investigação que teve por objetivo central contribuir para um melhor conhecimento sobre a socialização e os modos de vida de crianças em idade escolar (1° Ciclo do Ensino Básico) em contextos considerados multiproblemáticos, em especial sobre o seu envolvimento em atos de violência e delinquência. A informação obtida centrou-se numa metodologia qualitativa que destacou a "*voz*" das crianças, alunos de duas escolas abrangidas pelo Programa TEIP II em seis bairros de realojamento em Oeiras, na Área Metropolitana de Lisboa.[2] Apesar das limitações desta pesquisa, cujos resultados não podem ser generalizados e que serviram de preparação a outras intervenções, as tendências observadas destacam precisamente a(s) violência(s) como um dos principais eixos (des)estruturante nos seus quadros de vida. Neste sentido, ao longo destas páginas discute-se sumariamente este fenómeno a partir do ângulo de visão das próprias crianças, de como representam a violência nos territórios onde residem, o que, de uma forma ou de outra, acaba por interpenetrar e influenciar o contexto escolar. Só é possível olhar as escolas portuguesas a partir da análise mais alargada dos sistemas sociais em função dos quais se tem vindo a assistir, cada vez mais nos últimos anos, a uma transposição de novas exigências relativamente à instituição escolar, à custa das mudanças sociais que afetam especificamente outros (sub)sistemas e em que a diluição dos mecanismos informais de controlo social é uma realidade determinante na etiologia deste problema social (Carvalho, 2011).

---

[1] Este texto tem origem num projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/43563/2008), realizado no âmbito de dissertação de Doutoramento em Sociologia, sob a orientação do Prof. Doutor Nelson Lourenço, apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa, em julho de 2011.

[2] *Segundo Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP II), de acordo com o previsto no Despacho Ministerial, de 26 de Setembro de 2006, redefinido à luz do disposto no Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de Outubro (TEIP2).

Urbanização e violência

O impacto das dinâmicas territoriais não pode ser ignorado na produção da vida social (Guerra, 2008; Kintrea et al., 2008), muito em especial nos contextos sociais onde as crianças vivem. Em Portugal, três fenómenos marcam o desenvolvimento neste campo nas últimas três décadas: urbanização, metropolização e litorização.

A modernidade tardia portuguesa, inacabada no entender de alguns autores (Viegas & Costa, 1998), faz-se sentir nas intensas e aceleradas mudanças que vêm a acontecer num padrão regional de desigual distribuição no país. No processo de urbanização acelerada do litoral português, que decorre a par da desertificação do interior, o espaço urbano reforça-se como aquele que, como mencionado anteriormente, tudo conflui, ou deseja confluir, e disso são exemplo os fluxos migratórios a que se tem vindo a assistir. É nas cidades do litoral português, em especial nas Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto, que reside o maior número de crianças, numa lógica que se estende ao resto da população. O contraste entre os aglomerados populacionais do litoral e do interior é acentuado, com os primeiros a apresentar as mais altas taxas de natalidade e os menores índices de envelhecimento. As diferenças de desenvolvimento entre o litoral e o interior do país são uma realidade estando os concelhos com maior poder de compra todos localizados no litoral.

Parte da discussão em torno da violência centra-se recorrentemente na sua expressão em contexto urbano, a dita violência urbana, conceito cuja operacionalização não se revela simples surgindo frequentemente associada a processos de urbanização cujos efeitos se fazem sentir de modo intenso sobre as populações (Moura, 2003). Políticas de habitação social, designadamente através da construção de bairros sociais de realojamento, têm levado à criação de zonas bem delimitadas no interior das cidades ou nas suas periferias para onde populações se veem deslocadas e "*artificialmente*" fixadas (Moura, 2003; Leonardo, 2004). As desigualdades sociais e os fenómenos de exclusão social intensificam-se e ganham diferentes formas de expressão. Neste âmbito uma especial atenção tem de ser dada aos fenómenos de exclusão social e de pobreza, problemas demasiado profundos e marcantes na sociedade portuguesa para que se continue a ignorar os seus efeitos que, de forma direta ou indireta, atingem a coesão social. Dizem respeito a um leque de situações onde se vê posto em causa o exercício efetivo à liberdade individual (Sen, 1999), pelo que a necessidade de (re)conquista de confiança entre cidadãos e instituições é fulcral para a sua prevenção. E a mesma orientação prevalece quando se trata de discutir os fenómenos de violência em contexto urbano.

Na escola, enquanto espaço privilegiado de socialização na infância, a violência urbana vê-se refletida em diferentes patamares, não sendo por isso de estranhar que um número expressivo de estudos em torno da violência nas escolas tenha sido concretizado numa estreita articulação com análises em torno de processos de urbanização, centrados em determinados espaços urbanos, numa linha de orientação que aqui também é seguida.

Aspectos metodológicos

Delimitando o interesse num território específico, a informação apresentada ao longo destas páginas foi obtida no decorrer de pesquisa de caráter exploratório integrada em projeto de investigação, mais vasto, centrado na problematização dos modos de vida de crianças em bairros sociais de realojamento, no concelho de Oeiras, na Área Metropolitana de Lisboa, e do seu envolvimento em violência e delinquência. À opção pela investigação neste espaço social associam-se as profundas transformações ocorridas nos últimos anos no tecido (sub)urbano das grandes cidades portuguesas. Neste campo destaca-se a extinção de núcleos de construção de génese ilegal que

implicaram a subsequente deslocalização das populações aí residentes para estes novos equipamentos especialmente criados para esse fim. Na medida em que, pela sua construção, se visava a melhoria das condições de vida das populações realojadas, considera-se importante identificar, analisar e compreender algumas das mudanças sociais em curso nestes novos núcleos urbanos, nomeadamente através do discurso oral e de outras formas de expressões trazidas para a escola pelas próprias crianças. Bairro e escola são aqui entendidos como "*construções sociais dotadas de uma certa coesão interna e de uma autonomia relativa, (…) mas ao mesmo tempo, estruturalmente articuladas entre si por laços de dominação e interdependência*" (Van Zanten, 2001, cit. em Moignard, 2008: 190).

Nesta pesquisa, promoveu-se uma estratégia que articula instrumentos metodológicos diferenciados em função da observação de uma realidade social complexa a nível de conteúdo e também de forma específica, da acessibilidade aos atores sociais nela envolvidos. Na etapa aqui colocada em causa, a abordagem centrou-se numa metodologia qualitativa concretizada em torno da diversificação de estratégias e instrumentos (técnicas visuais – fotografias e desenhos dos bairros –, conversas informais e observação participante), concretizada junto de 312 crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os seis e os 13 anos, que, entre final de 2005 e início de 2009, frequentaram duas escolas abrangidas pelo Programa TEIP II no contexto em estudo.

O tratamento da informação recolhida foi sustentado numa lógica analítica compreensiva que teve como ponto de partida a "*voz*" das crianças através das suas produções assumindo-se como central a análise do desenho sobre o bairro, entendido como uma produção simbólica.[3] Na sua análise cruzou-se o plano de representação gráfica com o conteúdo da descrição e interpretação (a narrativa) feita pelas próprias crianças no entendimento de que "*o desenho das crianças é, afinal, o desenho de um mundo*" (Sarmento, 2007: 20). As opções metodológicas tomadas permitiram ver como estas crianças constroem a experiência da sua própria socialização, tendo em linha de conta o plano das representações, das emoções e das ações, num processo que Corsaro (1997) designa por "*reprodução interpretativa*". Ao darem a conhecer como representam a vida no contexto de residência, a violência, sob diversas formas, emergiu como fator primordial para a análise realizada e sobre a qual se passa sumariamente a discutir algumas das principais questões levantadas.

Perspetivas das crianças sobre os bairros

> "O que faz falta no meu bairro é casas e mais casas para as pessoas e um parque. Aqui o que há mais é pessoas pobres, só há pobres, pessoas pobres, só pobres..." [*rapazM08, 2º ano, 8 anos, Bairro Amarelo*]

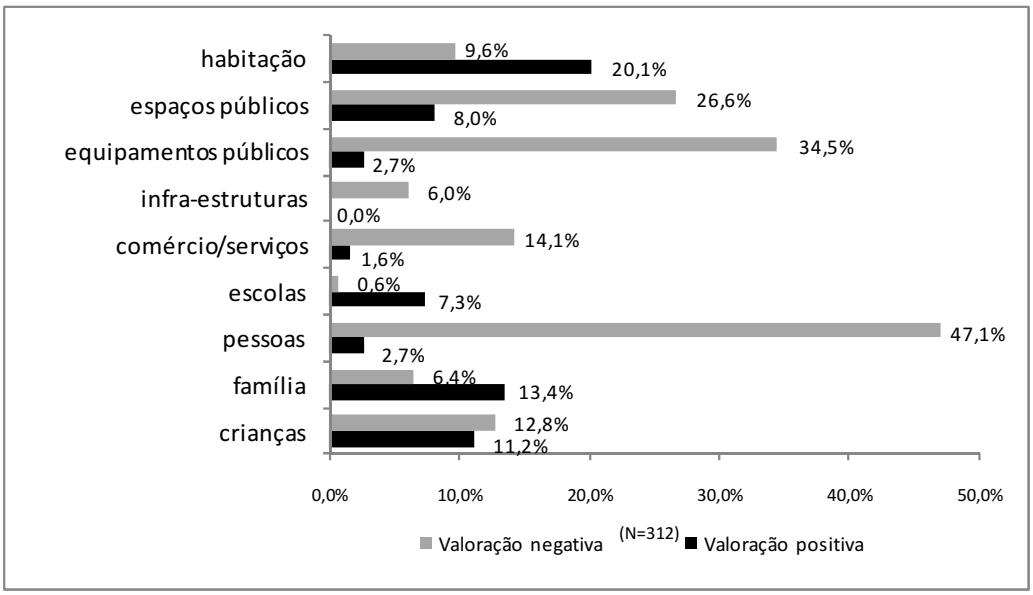
Na análise das perspetivas das crianças sobre os bairros onde residem, o primeiro ponto relevante prende-se com o facto dos aspectos negativos se sobreporem significativamente aos positivos. Violência, desordens e crime, sob diferentes formas, são os problemas mais destacados. Evidencia-se, nos seus discursos e produções visuais, como as crianças estão atentas à realidade social e dela participam, reconstruindo o seu papel social pelas situações que vivenciam, representando-as de forma conflitual. Esta linha de orientação é especialmente intensa quando falam sobre as "*pessoas*" e os "*equipamentos públicos*" e, num grau um pouco inferior, mas ainda expressivo, quando se reportam ao "*espaço público*" e "*comércio/serviços*". No polo oposto, a "*habitação*", as "*escolas*" e a "*família*" suscitam valorações mais positivas do que negativas. Digna de registo a ligeira diferença na forma como representam as

[3] De forma a preservar a sua identidade, neste texto os nomes das crianças e adultos foram substituídos por códigos alfanuméricos e, no caso dos bairros, por nomes fictícios em torno do uso de cores.

"*crianças*" deste contexto, expressando globalmente uma visão mais negativa do que positiva, essencialmente associada a conflitos, violência e delinquência.

Este quadro inicial de análise parece ir ao encontro da ideia defendida por Rasmussen e Smidt (2003: 97) de que "*children are present in the neighbourdhood, and they have the neighbourdhood 'under their skin*". A abrangência de situações aponta para áreas que dificilmente poderiam ter sido mencionadas nos moldes em que foram se não tivessem sido objeto de vivências e experiências a que deram um sentido particular. As singularidades observadas acabaram por se agregar entre si, potenciando a construção de categorias onde se destacam componentes relativas à vida social, a par de outras centradas no território e planeamento urbano. As crianças mostraram-se atentas e eloquentes sobre os mais diversos contornos dos seus quadros de vida, não lhes passando despercebidos determinados aspectos.

Figura 1: Valoração positiva/negativa das crianças sobre os bairros



Fonte: Carvalho (2011)

A apreciação mais negativa, manifestada por quase metade (47,1%) das 312 crianças participantes, remete para o campo da interação social, precisamente para "*pessoas*", os adultos com quem privam, se cruzam, conhecem ou observam. Independentemente da idade, sexo e bairro de residência, esta valoração associa-se a diferentes vertentes que vão desde a consideração das suas atitudes e comportamentos, maioritariamente entendidos como perturbadores e desordeiros, até às competências e responsabilidades no desenvolvimento de alguns dos problemas sociais neste contexto. Deste modo, é de questionar a densidade e natureza dos laços sociais aí existentes, muito em especial em torno das redes de vizinhança que aqui se veem retratadas.

> "Quero dizer que gostava muito que os bairros fossem melhorados, não é que eles tenham só coisas más, mas é que as pessoas têm de ficar…de ser assim mais amigas umas das outras, mesmo sendo pretos, brancos, ciganos". [*raparigaF17, 9 anos, 4º ano, Bairro Amarelo*]

ISBN: 978-989-95733-3-8

As crianças parecem ter uma clara noção sobre os papéis sociais que os adultos devem ter, referenciado depreciativamente a existência de uma larga parte que se afasta do que consideram ser o modelo de referência adequado para a manutenção da coesão social. Neste sentido, aproximam-se da conceção de ator social atribuída a cada indivíduo e deixam no ar a ideia de que a melhoria da qualidade de vida da população dos bairros passa pela mudança de comportamentos e atitudes de quem aí reside.

Espaço público e sociabilidades

Esta última ideia relaciona-se também, em larga medida, com a apreciação negativa que fazem sobre o "*espaço público*" (34,5%), pois é nele que situam não apenas as desordens sociais mas também um amplo leque de desordens físicas (lixo, graffiti, mobiliário urbano destruído, os carros abandonados e/ou "*roubados*" – nas palavras das crianças – estacionados na via pública, os obstáculos resultantes da organização do território e a deficitária rede de iluminação pública), que identificam de modo expressivo e apontam ser comum a todos os bairros em causa. De salientar neste campo uma diferença na forma como rapazes e raparigas se pronunciam sobre estas matérias, registando-se uma presença ligeiramente maior dos primeiros, o que pode sugerir a prevalência de modos de apropriação e uso dos espaços públicos diferenciados por sexo. Já o mesmo não acontece quando se desloca o interesse para a categoria "*equipamentos públicos*" (26,6%), onde ambos os grupos se manifestam de modo idêntico e bastante significativo numa linha de orientação negativa que se encontra intrinsecamente relacionada com a falta de parques infantis nos diferentes bairros. Deve-se isto ao facto de não terem sido construídos ou, como os próprios referem, porque os existentes foram destruídos e vandalizados pelos residentes, não necessariamente as crianças mas, eventualmente, mais os adultos e jovens que deles se apropriaram para outros fins.

> [descrição do desenho] "E faz muita falta um parque para irmos brincar. Faz falta espaço para brincar, vimos para a rua e nós temos espaço mas depois as bolas vão para a estrada e às vezes passam os carros em corrida e pode morrer alguém." [*raparigaF16, 1º ano, 7 anos, Bairro Branco*]

> [descrição do desenho]"Este é o meu prédio! As pessoas no meu bairro estão sempre à bulha, sempre a fazer barulho, à luta. Ah, faz falta flores, jardim, não há ali nenhum jardim, só há hortas, hortas… falta sossego, sossego, boa vida, o que faz mais falta é mesmo sossego porque estão sempre à bulha, a fazer barulho, a ir à luta e no outro dia é que foi pior: à noite a mãe [nome] foi levada para a esquadra, veio um carro de polícia e depois ela voltou mas antes ia a lutar no polícia e a mãe do [nome] foi buscar o machado mas depois a minha mãe não deixou ver mais e disse 'logo para casa' e eu fui." [*raparigaF10, 9 anos, 4º ano, Bairro Rosa*]

As dependências e os consumos abusivos de álcool e drogas são outros fatores com nítida visibilidade nos desenhos e nas fotografias recolhidas, surgindo as garrafas e outros restos espalhados nas ruas e em diferentes espaços, nomeadamente nos poucos existentes para o uso específico das crianças. Perante este enquadramento, não é de estranhar que várias reclamem por jardins, mais árvores e flores nas ruas, além de expressarem a necessidade de dispor de mais e melhor mobiliário urbano, especialmente caixotes do lixo, papeleiras e contentores para reciclagem. Algumas crianças, especialmente do sexo masculino, salientam a necessidade de terem um campo de jogos.

Globalmente, nestas produções as crianças revelam uma especial preocupação sobre a sustentabilidade dos bairros, aproximando-se da defesa de uma ideia "*cidade saudável*" (Duhl e Hancock, 1999, cit. em Oliveira et al., 2004: 97), que se refere aos espaços urbanos em que se está continuamente a criar e a melhorar o ambiente físico e social, fortalecendo os laços e recursos comunitários, fortalecendo os laços sociais e os recursos comunitários elevando a qualidade de vida da população.

"*Nós*" e os "*Outros*": dinâmicas espaciais

A par da concentração espacial da pobreza, outro dos aspectos mais relevantes na caracterização do universo populacional destes bairros é a existência de um significativo número de indivíduos de origens étnicas diferenciadas territorialmente concentrados.

A diversidade cultural e étnica é uma marca incontornável das sociedades urbanas num quadro alargado de globalização. Por todo o lado, multiplicam-se as possibilidades de encontro e de interação com indivíduos que possuem identidades diversas, falam outras línguas, manifestam costumes, crenças, tradições e um passado cultural diferente do predominante. A exigência atual que a todos se coloca é a da promoção de uma convivência comum em respeito pela diferença que o "*outro*" representa em lugares e espaços onde todos se cruzam, assumindo esta interação uma especial incidência nas grandes cidades e metrópoles para onde tendem a confluir os diversos fluxos migratórios.

Nesta pesquisa, observou-se recorrentemente que a convivência entre tão concentrado número de famílias de diferentes origens étnicas, e até mesmo dentro de uma só, está muito longe de se revelar minimamente adequada e assertiva, tendendo a registar-se um clima permanente de violência verbal e física e grande conflitualidade entre diferentes elementos, gerações e vizinhos que as crianças percecionam, apropriam e tendem a reproduzir entre si.

Quando se fala de bairros de realojamento, a imagem que tende a prevalecer na opinião pública aponta para espaços homogéneos, tendendo a ignorar-se como isso está longe de ser verdade. Várias crianças destacam a violência de se encontrarem sujeitas a processos de segregação espacial no interior dos bairros, uma parte dos quais com base na diferenciação por origem étnica, num processo de divisão social do espaço que institui relações de poder que se institucionalizam entre os residentes num clima de permanente oposição e procura de domínio territorial que as crianças apropriam e (re)constroem.

> [descrição do desenho] "Tem uns prédios amarelos e outros cor-de-rosa e os prédios não podem ser todos iguais. (…) Nós, os ciganos, vivemos quase todos nos prédios amarelos. No meu prédio só vivem dois senhores [brancos] que não são ciganos e nos outros prédios amarelos vivem muitos ciganos, uns senhores e pretos é que é menos, é sempre mais ciganos." [*rapazM16, 8 anos, 2º ano, Bairro Azul*]

> [descrição do desenho] "É o desenho da minha rua e do lado dos prédios dos ciganos e do outro eu e as minhas amigas. O que eu gosto menos no meu bairro é dos ciganos e se eu pudesse eu mudava eles de bairro porque eles sujam a rua, são malcriados e barulhentos." [*rapariga F13, 9 anos, 4º ano, Bairro Branco*]

Estes choques revelam-se de forma brutal em torno da necessidade de afirmação pessoal e social, assente numa linguagem fortemente segregadora e preconceituosa, mas que nada mais será do que o espelho de como,

desde muito cedo, experiências de não inclusão vêm a marcar muitas crianças estando longe de ser exclusivas destes locais. Os bairros, na sua qualidade de territórios, não se limitam à sua configuração física, e mais relevante podem ser as fronteiras percecionadas, representadas e vividas no seu seio, assentes em divisões por micro territórios associados a grupos culturais específicos. Ainda que esta colocação possa ter decorrido de forma pensada institucionalmente, a generalização de expressões do género "*a rua dos ciganos*", para citar só o exemplo mais paradigmático neste campo, amplamente conhecido e mencionado pelos residentes dos seis bairros em estudo, é algo que contribui, e simultaneamente (re) constrói, um permanente mal-estar social, reforçando fenómenos de estigmatização e a promoção de fenómenos de insulamento entre "*nós*" e "*outros*" que não se esgota apenas na relação de cada bairro com o exterior, mas fundamentalmente no seu próprio seio.

Violência urbana: do bairro à escola

> "Por que é que a professora não vem morar para aqui? Aqui na [nome do bairro] ninguém manda em nós, só nós é que mandamos na [nome do bairro], é bairro fixe!..." [*rapazM13, 12 anos, 4º ano, Bairro Verde*]

Um olhar mais atento e aprofundado sobre os diversos territórios onde as escolas se localizam permite trazer para discussão contornos nem sempre explorados. O terreno escolar, entendido na sua globalidade, compreende a vida quotidiana dos estabelecimentos de ensino não só dentro de portas, mas também na interação além delas. São colocadas em jogo as relações do dia-a-dia, as tensões e os conflitos, bem como os modos de resolução das situações com o exterior (Vienne, 2008).

> "O rapaz [*6 anos M30, 1º ano, Bairro Amarelo*] reagiu ao facto de a professora ter ficado com um apito que levara para a escola e com o qual perturbara a turma. Na manhã seguinte, ao entrar na sala, dirigiu-se à professora, olhou para cima e tranquilamente disse-lhe:
> – Eu disse à minha mãe que ficaste com o meu apito e a minha mãe não gostou que tivesses ficado com o meu apito e diz que é para devolveres que ela ficou zangada e senão vem cá bater-te! Ela disse que ou me dás o apito ou te bate."

> "Assalto com pistola não é nada!" [*rapaz M51, 10 anos, 3º ano, Bairro Azul*]

O Direito à Educação é mais do que um direito à mera escolarização.[4] Pela entrada tardia na modernidade, é relativamente recente em Portugal a defesa pública da ideia de que a educação escolar é a trave-mestra do desenvolvimento humano, duvidando-se que este conceito se encontre totalmente interiorizado em certos setores da população portuguesa. Deste modo, identificam-se contradições e paradoxos sobre esta matéria que acabam por se refletir intensamente no quotidiano de muitas crianças e jovens.

[4] Consagrado nos Art.ºs 73º-76º da *Constituição da República Portuguesa*, o Direito à Educação toma corpo na *Lei de Bases do Sistema Educativo,* em que se define, organiza e regula a educação das crianças a partir dos 3 anos de idade como direito público (*Lei nº 46/1986*, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela *Lei nº 115/1997*, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela *Lei nº 49/2005*). No ponto 1, art.º 73º da CPR está expresso "*que todos têm direito à Educação e cultura*", noção desenvolvida no ponto 1, art.º 74º: "*todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar*". No ponto 2, art.º 74º o Estado é responsabilizado pela garantia "*de um ensino básico universal, obrigatório e gratuito*".

Vive-se atualmente um momento de rutura do pacto histórico que permitiu a consolidação e a expansão do sistema educativo português, fundado numa lógica de instrução pública, que visou a integração de todas as crianças na escola. A contestação atual à escola resulta, em parte, da sua incapacidade de resposta à mudança social, nomeadamente aos desafios colocados na efetivação deste direito. Aos contornos de uma realidade social que até agora permanecia mais oculta, associa-se a necessidade de cumprimento de uma escolaridade obrigatória mais prolongada, um imperativo legal que se tem revelado de difícil execução e alcance para muitos.

A zona onde se reside influencia claramente as opções de que as crianças e jovens dispõem (Sampson, 2008) e a crescente institucionalização dos quotidianos e tempos de vida das crianças e dos jovens torna evidente o papel da escola como principal espaço de disputa social nestas idades, nela emergindo choques culturais, sociais, étnicos, religiosos e de género. No âmbito desta pesquisa, o problema social mais mencionado isoladamente pelas crianças relativamente aos bairros em estudo foi o crime (31,4%), na forma de ofensas corporais/ameaças, corridas ilegais/furtos de automóveis e motos, furtos/assaltos/roubos, uso de armas de fogo e outras contra pessoas e património, tráfico de droga, violência doméstica e o envolvimento de crianças em violência e delinquência.

> [descrição do desenho]"Este ali em baixo é um homem a atropelar o menino. Este ali do outro lado é o rapaz que matou o (… outro jovem) ao pé da minha casa, foi buscar a pistola e matou-o. No prédio é um homem a dar um tiro na mulher e a mulher a cair da janela e depois ela caiu da janela e os vizinhos mandaram chamar os bombeiros e mais nada. Não gosto mesmo do meu bairro, é muitas desgraças e é mesmo triste, é assim..." [*raparigaF02, 9 anos, 3º ano, Bairro Branco*]

Várias chegam inclusivamente a destacar a morte de crianças em circunstâncias violentas (i.e. vítimas de atropelamento ou acidente em corridas ilegais; furto de automóveis; violência doméstica; acidentes em espaço público e privado), numa orientação em que ganha corpo a ideia defendida por Benbenisthy & Astor (2005) de que, mais do que agressoras, as crianças oriundas deste tipo de contextos sociais são as que tendem a apresentar uma maior probabilidade de ser vítimas de atos violentos, quando comparadas com as que residem noutros locais. A espacialização da diferenciação social na origem destes bairros traduz-se em fragilidades do controlo social, identificando-se um quadro de desorganização social e de baixa eficácia coletiva que parte de um baixo nível de confiança entre residentes traduzindo-se num elevado nível de conflitualidade, desordens e violência.

Um dos principais resultados desta pesquisa é o de que estes espaços tendem a não beneficiar de maior proximidade e trocas de sentido positivo com outras zonas residenciais socialmente diferenciadas onde as expectativas relativamente ao controlo social das crianças são mais elevadas, acentuando-se desigualdades em termos de recursos a nível espacial (Sampson, 2008). É uma situação agravada pelo facto de cinco deles terem como zona residencial mais próxima precisamente outro bairro de realojamento, acabando por constituir uma vasta mancha territorial.

Deste modo, o valor da socialização na "*escola da rua*" (Jamoulle, 2005), pelo enfraquecimento de expectativas para o controlo social informal nos bairros em causa, remete para práticas sociais informais em que o desafio à intervenção do Estado e das figuras de autoridade se vê refletido junto de várias crianças, numa valorização exacerbada pelo banditismo, desde idades muito baixas, e que, por vezes, acaba num desenlace fatal e trágico com a morte de crianças e jovens, como ao longo dos anos da etnografia se pode ir testemunhando.

> "-Ah! Eu quero ser ladrão, quero ser ladrão! Conheço mais ou menos muitos ladrões. (...) É bom ser ladrão porque é divertido e mais nada. (...) Ir atrás dos polícias e eles não apanham, às vezes sim mas não apanham mesmo nós. (...) Queria ser um ladrão... um ladrão de roubar carros, roubar um carro só, depois vem a polícia atrás, eu corria e depois fujo e a polícia não encontra. (...) Fujo para casa, é divertido deixar a polícia no poste, eu fujo, a polícia vai e bate no poste e eu fujo para casa, a polícia não vai lá." [*rapazM33, 6 anos, 1º ano, Bairro Rosa*]

No registo da heterogeneidade de viver a infância nestes bairros, destaca-se globalmente o desfasamento existente entre o legislado e o vivido, que atinge diretamente a socialização de muitas crianças e as coloca distantes do cumprimento de uma norma de bem-estar que tende a caracterizar a representação da condição social da infância nas sociedades ocidentais (Almeida, 2000). Perante os testemunhos apresentados, afigura-se que, para uma grande parte destas crianças, a ambição prioritária ainda passa por garantir o acesso pleno de todas aos bens básicos, num patamar de igualdade que promova não apenas o acesso nessas condições, mas também a permanência nos sistemas sociais, designadamente a escola, como cidadão de pleno direito e a entrada na vida ativa à luz de um mesmo quadro de princípios. São exigências antagónicas que as comunidades educativas enfrentam, num plano de dilemas e contradições que, do nível social, se refletem de forma premente na edificação do sistema educativo.

Em conclusão

> "Onde é que fica o Governo? Qual é o bairro onde está o Governo, qual é o bairro?... Quem manda nas escolas? São os Governos?... E se o Governo disser que não é para ficar na escola vamos ter de ir embora e os professores também?..." [*rapaz M13, 12 anos, 4º ano de escolaridade, Bairro Verde*]

"*Qual é o bairro*?" é a pergunta deste rapaz cuja visão do mundo se fecha nos limites do território onde reside. Para ele, e tantos outros, nos bairros em estudo como noutros em qualquer ponto do mundo, tudo gira em volta do "*bairro*". Mas não só, também o olhar do exterior fecha o dito "*bairro*" num território específico, estigmatizado, potencialmente perigoso, espaço ameaçador para quem se encontra fora dele. Como amplamente evidenciado na literatura científica, certos processos de segregação social e urbana estão na origem da constituição de áreas residenciais, de dimensão e natureza variada, que de comum têm o facto de abranger populações que são objeto de diversas formas de exclusão social. As consequências mais visíveis destes processos de urbanização são a conflitualidade entre os residentes, entre os residentes e os não residentes, e a rápida degradação dessas áreas. E todas estas dinâmicas sociais chegam, de forma natural, à escola.

Nesta comunicação, as produções das crianças foram postas em evidência, revelando importantes aspectos sobre a forma como representam os seus quadros de vida. As suas escolhas e ações são um reflexo de mudanças sociais, e através da análise dos processos de interação social onde participam acabam por se projetar imagens que espelham também os adultos que com elas privam, o que contribui para a identificação do estádio evolutivo da sociedade e das políticas sociais e educativas em execução. Na discussão pública realizada em Portugal sobre a problemática da(s) violência(s) nas escolas, é frequente ouvir-se falar de uma suposta existência de uma correlação positiva entre os atos de violência praticados ou associados aos estabelecimentos de ensino com as violências identificadas nos contextos de residência dos alunos que os frequentam. A controvérsia é grande e a procura de

resoluções para estes problemas está envolta em alguma polémica. No entanto, um olhar mais atento sobre os resultados obtidos em numerosos estudos realizados nacional e internacionalmente sobre esta matéria, obriga a pôr em causa esta ideia, pois não se vê comprovada a existência dessa correlação, na medida em que, mesmo em comunidades com indicadores sociais e de violência similares, as variações nos números de atos de violência tendem a ser muito diferentes de escola para escola (Sebastião et al., 2008).

Diversamente, um dos aspectos postos em destaque nos últimos anos por diferentes autores distingue a importância da organização interna das escolas como elemento fundamental na mediação com a comunidade, que pode funcionar como fator de proteção em relação aos níveis de violência exteriores (Benbenisthy & Astor, 2005; Moignard, 2008). A ideia de uma responsabilização das comunidades, e em particular dos estabelecimentos de ensino, pelo desenvolvimento dos percursos educativos das crianças e jovens vem a difundir-se a vários níveis e os debates em seu torno sucedem-se. À luz de vários estudos nacionais e internacionais, a organização interna da escola é fundamental na mediação com a comunidade podendo funcionar como fator de proteção em relação aos níveis de violência exteriores (Gottfredson, 2001; Benbenisthy & Astor, 2005; Moignard, 2008). É fundamental rebater uma lógica de pensamento baseada num suposto determinismo social e (re)pensar a intervenção em meio escolar na perspetiva da diminuição e prevenção da violência, promovendo a adoção de estratégias que ativem oportunidades para a participação de crianças e adultos, no sentido de uma construção coletiva de responsabilidade que vise a resolução conjunta de problemas.

Porque a escola participa na construção das situações e práticas sociais nos territórios onde se localiza, seja de forma ativa num processo de construção partilhado com a comunidade, seja de modo passivo fechando-se ao meio envolvente, interessa saber se às aceleradas mudanças sociais ocorridas nas últimas três décadas e meia em Portugal corresponde o desenvolvimento de uma instituição escolar flexível e suficientemente permeável a reajustamentos que levem necessariamente a outras direções que não as tradicionais porque os atuais contornos da realidade social a isso obrigam. E deste questionamento, interessa simultaneamente identificar se as escolas têm vindo a ser dotadas de recursos que permitam uma melhor capacidade de leitura da realidade social da qual participam, tanto a nível da formação e supervisão dos que nela intervêm e da avaliação dos processos que concretizam, como dos recursos legislativos, humanos e materiais postos ao seu dispor.

Perante os modos de vida na infância discutidos neste texto, transportados naturalmente para o interior dos estabelecimentos de ensino, é desejável aprofundar o conhecimento sobre os contornos que se evidenciam e prevalecem nos processos de socialização destas crianças e de tantas outras sujeitas a processos sociais similares. O trabalho diário com alunos cujas vivências quotidianas tendem a ser estruturadas em torno de negligências, de desvios e violências que, sob as mais diversas formas, atravessam as suas vidas revelando-os especialistas em estratégias de sobrevivência, obriga a (re)pensar não só o conceito de violência nas escolas, mas também a natureza e dimensão das aprendizagens, emergindo como fundamental a necessidade de exercício de uma cidadania mais pró-ativa por parte de todos os membros de uma comunidade educativa.

Referências bibliográficas

Almeida, A N (2000). A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes. *Forum Sociológico*, nº ¾ (II Série), IEDS, Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 11-32.

Benbenisthy, R & Astor, R (2005). *School Violence in Context: Culture, Neighbourhood, Family, School and Gender*. New York: University Press.

Carvalho, M J L (2011). *Do Outro Lado da Cidade. Crianças, Socialização e Delinquência em Bairros de Realojamento* (Dissertação de Doutoramento em Sociologia). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa., disponível em http://run.unl.pt/

Corsaro, W (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand-Oaks, California: Pine Forge Press.

Gottfredson, D (2001). *Schools and Delinquency*. Cambridge: University Press.

Guerra, I. (2008). Europa e políticas habitacionais. Mudanças em curso, *Cidades – Comunidades e Territórios*, CET/ISCTE , nº 17, Dezembro, 1-20.

Jamoulle, P (2005). L'école de la rue. *La Matiére et l'Esprit*, nº2, 21-38.

Kintrea, K, Bannister, J, Pickering, J, Reid, M, & Suzuki, N (2008). *Young People and Territoriality in British Cities*. University of Glasgow: Joseph Rowntree Foundation.

Leonardo, J (2004). *As Violências nas Escolas*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa (documento não publicado).

Moignard, B (2008). *L'École et la Rue: Fabriques de Délinquance*. Paris: Presses Universitaires de France.

Moura, D (2003). Riscos e delinquências juvenis em contextos de realojamento. *Cidades-Comunidades e Territórios*, CET/ISCTE, nº7, Dezembro, 19-36.

Oliveira, C S, Wolff, M P, Conte, M & Henn, R C (2004). Violência e Cidade: existiria uma geografia do crime? *O Público e o Privado*, nº4, Julho-Dezembro, 87-101.

Rasmussen, K & Smidt, S (2003). "Children in the neighbourhood", em Christensen, P & O'Brien, M (eds.). *Children in the City. Home, Neighbourhood and Community* (pp.82-100). Oxon: Routledge.

Sampson, R J (2008). "After-school" Chicago: space and the city. *Urban Geography*, 29, nº2, 127-137.

Sarmento, M J (2007), *Conhecer a Infância: os Desenhos das Crianças como Produções Simbólicas*. Lição de Síntese para Provas de Agregação, Braga, Universidade do Minho (documento não publicado).

Sebastião, J, Alves, M G, Campos, J & Caeiro, T (2008). Violência e agressividade juvenil – podemos falar de escolas violentas? *Actas do VI Congresso Português de Sociologia, Mundos Sociais: Saberes e Práticas*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.

Sen, A (1999*). Development as Freedom*. New York: Anchor Books.

Viegas, J & Costa, A (eds.) (1998). *Portugal: Que Modernidade?* Oeiras: Celta Editora.

Vienne, P (2008). *Comprendre les Violences à l'École*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.

Relações escola-famílias e construção complexa de identidades: análise de um projeto desenvolvido no âmbito de um Contrato Local de Desenvolvimento Social

Adalberto Dias de Carvalho
CIPAF/ Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
adcarval@gmail.com
Florbela Samagaio
CIPAF/ Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Florbela@esepf.pt
Gabriela Trevisan
CIPAF/ Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
gabriela.trevisan@esepf.pt
Maria Ivone Neves
CIPAF/ Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Ivone@esepf.pt
Cátia Brás
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
cfmbras@gmail.com

Resumo: O presente texto analisa os resultados da parceria entre a ESEPF e um CLD do Norte do País, na monitorização e avaliação da implementação de ações no âmbito das relações escola/famílias/comunidade, iniciado em 2010. Na identificação dos problemas centrais da comunidade em questão, foi dada especial atenção às relações escola-família e aí àqueles que aparentem ser os casos mais problemáticos na perspetiva de contribuir para uma efetiva e pedagogicamente consequente construção compósita de identidades: das crianças, das famílias, dos professores, dos vários agentes sociais e da comunidade educativa como uma entidade almejada. Estas mudanças implicam num novo paradigma, *o paradigma de parceria para aprendizagem, para uma aprendizagem de sucesso,* envolvendo os vários protagonistas educativos: famílias e comunidades surgem assim não como algo exterior à escola mas algo que está dentro da escola através dos alunos. Os protagonistas deste Projeto de Intervenção Social são, por um lado, as famílias ausentes da escola – e, por outro lado, os professores do Agrupamento de Escolas em estudo. Com as famílias visou-se encontrar um conjunto de respostas de intervenção que promovam o seu sucesso plural, trabalhando-se as competências do agregado em diferentes níveis/áreas; com os professores aprofundou-se a capacidade de uma dinâmica com ações que qualifiquem a relação Escola-Família. O projecto, desenvolvido numa lógica de Investigação-Ação (IA) assumiu o Agrupamento de Escolas como um caso a estudar em profundidade e numa perspetiva intensiva e interpretativa, procurando encontrar respostas eficazes a problemas concretos, estando fundamentalmente ligado a metodologias que permitam acompanhar quer a investigação quer a intervenção. Serão analisados os principais resultados já alcançados pelo projecto, nomeadamente, a construção de um instrumento de diagnóstico social participativo, e respetivas metodologias e técnicas mobilizadas (focus groups, entrevistas semi-directivas, análises documentais das diferentes instituições, reuniões com alunos do Agrupamento), bem como algumas das principais ações construídas a partir dele, nomeadamente: a construção de um programa de formação para o Agrupamento respondendo às necessidades do grupo de docentes e à aquisição de competências de trabalho com famílias e comunidade; o desenho de atividades com famílias na escola, a partir da revitalização da Associação de Pais e do seu envolvimento direto na promoção do sucesso dos alunos; a formação de membros de instituições que trabalham diretamente com famílias.

Palavras-chave: relação escola-família, intervenção comunitária, parceria, desenvolvimento local

Abstract: The current text analyses results on a partnership project between the ESEPF and a Local Development Contract from the North of Portugal, on monitoring and evaluating actions on family/school/communities, from 2010. On identifying central problems on the community special attention was given to family-school relations and to those cases apparently more problematic aiming to contribute effectively and pedagogically to a composite construction of identities: children's, families, teachers and several social agents and members of the educational community. These changes imply a new paradigm, *the partnership for learning, for a successful learning*, involving different protagonists: families and communities appear as something not external to school but as something within school through students. Protagonists of this Social Intervention Project are, on one hand absent families from school – and, on the other hand, teachers from schools of the analysed community. With families a set of intervention answers was studied to promote plural success, by working competences on different levels; with teachers the capacity to create actions that empower the dynamics of school-families relations was worked. The Project developed into Action research methodologies has taken schools as a case study to study deeply, intensively and interpretatively by looking for effective answers to concrete problems, using methodologies that enabled research and intervention simultaneously. Main results already evaluated by the project will be discussed, namely the construction of a participative social diagnosis and mobilised techniques (focus groups, semi directive interviews, documental analysis, meetings with teachers and students) as well as main actions build from there: a training programme for teachers attending their own needs on competences to work with families and community; activities with families in school, through the renewed Parents Association and their involvement in promoting students success; training to social workers from different institutions working directly in family and childhood services.

Keywords: family-school relations; community intervention; partnership; local development.

1. Introdução

No enquadramento do documento orientador do Contrato Local de Desenvolvimento Social (CLDS) enviado à Segurança Social, a equipa técnica da Câmara responsável pela execução do CLDS, anotava o seguinte: " […] o 1º ano do CLDS servirá para colocar no terreno dois tipos de intervenções complementares: a operacionalização de uma série de ações que, através do Diagnóstico Social e da perceção dos parceiros locais, são possíveis de identificar como necessárias e um levantamento de outras necessidades e oportunidades que permita a criação de novas respostas.". Face a este desafio, a Câmara Municipal e a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF), através do Centro de Investigação de Paula Frassinetti (CIPAF) estabeleceram uma colaboração estratégica de prestação de serviços de natureza técnica, científica e de monitorização por parte da ESEPF no levantamento das referidas necessidades e na elaboração, no acompanhamento e na avaliação das respostas de intervenção que este levantamento estruturado em projeto viesse a evidenciar como prioritárias.

O arranque da parceria organizou-se através de reuniões preparatórias entre a equipa de técnicos responsáveis pelo CLDS e a equipa de docentes e investigadores da ESEPF. Destas reuniões, além de resultar a natureza da colaboração entre as duas instituições, surge a primeira necessidade ao nível de intervenção: a de aprofundar elementos documentais e não documentais de diagnóstico que permitissem uma (des) construção dos problemas inicialmente identificados pelo Diretor do Agrupamento de Escolas, e ainda, o envolvimento de todos os atores locais no processo, inspirados nas lógicas participativas de diagnósticos sociocomunitários (escola, famílias, professores e educadores, juntas de freguesia, equipas técnicas de intervenção social, alunos do Agrupamento).

Ao nível da estruturação do projeto, cujo arranque se dá em novembro de 2009, considerou-se o primeiro semestre de 2010 como um tempo necessário de aprofundamento de conhecimento da realidade – entendida como complexa e dinâmica, por natureza – e de definição das prioridades estratégicas ao nível da intervenção. No segundo semestre desse mesmo ano, iniciaram-se as reuniões com o pessoal docente do Agrupamento, representativo dos diferentes níveis de ensino existentes e as entrevistas a famílias de alunos do Agrupamento de

Escolas, consideradas pelo mesmo como "ausentes" da Escola. No primeiro semestre de 2011 terminou esta fase, realizando-se atividades com alunos e definindo os elementos centrais do plano de intervenção.

2. Entrada no terreno

Confrontados com uma realidade vasta e complexa do ponto de vista territorial, os membros da equipa de investigação optaram por uma metodologia de trabalho assente na postura da IA, privilegiando as análises micro dos atores sociais, e trabalhando em conjunto com os mesmos, para um melhor apuramento da informação que entretanto estava a ser construída. De facto, consideramos a Investigação-Ação "(…)Um processo no qual os investigadores e os atores conjuntamente investigam sistematicamente um dado e põem questões com vista a solucionar um problema imediato vivido pelos atores e a enriquecer o saber cognitivo, o saber-fazer e o saber - ser, num quadro ético mutuamente aceite (…)" (Monteiro, 1998 cit por Guerra, 2000: 52,53). A IA associa-se à necessidade de encontrar respostas eficazes a problemas concretos, estando fundamentalmente ligada a metodologias que permitam acompanhar quer a investigação quer a intervenção. Neste sentido, então, a IA permitirá a obtenção de um conhecimento localizado, situado, nos contextos em que a ação se encontra, não recorrendo a "receitas de ação importadas de outros contextos" (Guerra, 2002:52). É também nesta linha que Cortesão a define como "prática transgressiva" levada a cabo pelo "investigador coletivo" (2006). Os momentos avaliativos são de extrema importância nestes processos, pelo que equipas de projeto, atores locais, instituições e população estão envolvidos desde o início e assim permanecerão, até aos momentos de avaliação final do projeto. Tal como é possível antever, a IA mobiliza diferentes metodologias e técnicas – sejam de carácter mais qualitativo ou quantitativo – tantas quantas as necessárias a cada momento da investigação e da intervenção, e que permitam a obtenção de um conhecimento aprofundado sobre a realidade em estudo.

No fundo, a equipa de investigação mobilizou, em função das necessidades locais, a metodologia do trabalho de projeto, partindo da singularidade da realidade social. A metodologia do trabalho de projeto permite rentabilizar os recursos de uma forma mais eficaz e capitalizar, ao mais alto nível, as potencialidades de trabalho dos agentes envolvidos. Simultaneamente, possibilita um envolvimento dos atores, mais racionalizado, em ordem a objetivos previamente formalizados. A gestão eficaz do projeto procura, ainda, aprofundar as atitudes democráticas de relação e convivência, fazendo do projeto em implementação um contexto local de aprendizagem de valorização pessoal e social. A partir do aprofundamento do diagnóstico foi possível perceber que a zona de intervenção[1] :

- a área considerada evidencia fortes tendências de exclusão social e de pobreza, em particular causadas pelo fenómeno de desemprego fruto, quiçá, das baixas habilitações literárias da população em idade ativa;

- As assimetrias constatadas nos recursos existentes nas várias freguesias, especialmente nas mais periféricas da zona, revelam carências nos serviços de transporte e na consequente mobilidade da sua população, nomeadamente, no transporte das crianças para a escola;

- Foram identificadas problemáticas com gravidade/intensidade distintas nas diferentes realidades familiares, desde a presença de comportamentos aditivos – alcoolismo, consumo de droga – à violência doméstica, até competências parentais desadequadas tendo em conta as idades e necessidades das crianças;

- Detetou-se, ainda, a existência de um número significativo de agregados em situação de risco familiar, em consequência dos fenómenos anteriormente mencionados;

[1] Salientam-se, neste texto, apenas as principais e de maior relevância para a discussão.

ISBN: 978-989-95733-3-8

- Em áreas geográficas específicas, contabilizam-se elevados níveis de insucesso escolar das crianças e jovens, realidade que é correlativa com o fraco envolvimento dos pais/famílias quer na vida escolar quer na vida comunitária.

Neste sentido, e se inicialmente, em situação de diagnóstico preliminar, se detetava que as famílias eram, em geral, ausentes da escola, naquele contexto, após o apuramento da informação, em conjunto com a população local, a equipa de investigação deteta que as famílias não têm o hábito de ir à escola, porque nem sempre são chamadas. São, efetivamente, chamadas para ouvirem as avaliações dos respetivos filhos que, por vezes, não são positivas, o que, consequentemente, exerce uma repulsa face à Escola por parte da família. Paralelamente, acresce a esta situação, o facto de estarmos perante um concelho com dimensão territorial significativa, e famílias consideradas desfavorecidas, o que dificulta a mobilidade geográfica e social das mesmas, gerando situações de exclusão social.

No entanto, resultava claro da leitura de um conjunto de documentos já elaborados pela equipa do CLDS, a necessidade de aprofundamento e de compreensão desses dados, de modo a promover uma mudança real e duradoura nos modos e práticas dos agentes envolvidos na comunidade em questão. Assim, mobilizaram-se diferentes instrumentos e estratégias metodológicas que permitisse avaliar a participação dos diferentes atores. Destes, destacam-se as seguintes:

- Análise documental -. Diagnóstico da Rede Social; Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas; Plano de Ação do CLDS. Através desta análise foi possível perceber-se a ausência de uma definição clara de problemas, fundamentalmente, pela não inclusão de elementos importantes de aprofundamento, nomeadamente, a opinião dos diferentes atores da comunidade – professores do Agrupamento de Escolas; Comissão Inter Freguesias; alunos; famílias e pais/encarregados de educação; diretor do Agrupamento de Escolas.

- Entrevistas semi diretivas às famílias – aplicadas e realizadas às famílias previamente selecionadas pelo Diretor do Agrupamento, provenientes de diferentes freguesias e com diferentes níveis de participação e envolvimento na escola. Com estas entrevistas foi possível perceber-se as representações das famílias sobre a escola e o sucesso educativo dos filhos, e iniciar a desconstrução de ideias sobre estes que poderão não corresponder às produzidas pelos restantes atores;

- Entrevista semi diretiva ao Diretor do Agrupamento – com esta entrevista pretendeu-se a obtenção da perspetiva do Diretor do Agrupamento sobre as famílias, modos de participação e envolvimento, estratégias mobilizadas pela escola e pelos grupos de docentes.

Os diagnósticos participativos são fundamentais em questões de análise social. Torna-se urgente, face às problemáticas sociais, proceder-se à elaboração de diagnósticos de situação, em conjunto com as populações visadas. Sendo assim, utilizou-se a entrevista semi-directiva, em profundidade, dirigida quer ao diretor do Agrupamento de Escolas quer às famílias, previamente, identificadas como "ausentes". Paralelamente, foram ouvidos os docentes do pré-escolar e dos vários ciclos de estudos mediante a utilização do focus group. Este teve como objetivos principais, auscultar a representação que os mesmos possuíam sobre as referidas famílias, e efetuar um levantamento de necessidades de formação. O focus group revelou-se de extrema utilidade científica relativamente a vários fatores, entre os quais podemos salientar, o plano de formação que a ESEPF tem em curso junto dos docentes daquele agrupamento. Os alunos foram também auscultados numa sessão informal realizada na Escola, com tema principal sobre a perceção dos mesmos sobre a escola, sobre o papel dos pais na mesma, e sobre o que gostariam de ver na escola ao nível desse envolvimento. Desta atividade, resultou a compreensão de modos

distintos de ver a realidade por parte dos alunos, nomeadamente na ideia da escola como lugar privado, seu, onde a presença dos pais não se assume como fator central na sua vivência escolar.

O diagnóstico elaborado permitiu, então, a análise dos 4 níveis propostos por Ander-Egg (1998), a saber: ***descrição da situação,*** fazendo uma análise sincrónica e diacrónica da situação estudada; ***tendências***, implica prever situações futuras, a menos que se intervenha para modificar a evolução da realidade de um grupo concreto; ***avaliação da situação***, a compreensão analítica da realidade, o estabelecer a natureza das necessidades, e hierarquizá-las; ***destacar fatores relevantes*** que influenciem na situação e determinem a viabilidade do projeto.

3. Tensões e fragilidades

Das análises realizadas, a partir dos instrumentos acima referenciados, foi possível à equipas:

- Identificar fatores de tensão entre perspetivas de docentes e dos pais
- Compreender a noção de "ausência das famílias", como algo negativo por parte dos docentes
- Identificar a escola como lugar privilegiado para alunos e como espaço "privado"
- Identificar a necessidade de mediadores junto das famílias
- Verificar a ausência de uma política de participação dos pais na escola, refletida nas práticas e nos documentos orientadores da ação da escola
- Compreender a necessidade de valorizar os saberes-fazeres dos pais e identificar as suas competências para a construção de parcerias escola-família.
- Constatar a necessidade de trabalhar estratégias e modos de integração dos pais na escola, nomeadamente a partir da revitalização das Associações de Pais, como instrumento privilegiado de participação dos pais na escola e comunidade.

No projeto e na sua conceção, a ideia de sucesso educativo enquanto fenómeno complexo assume-se como central, pensando-se na necessidade de conjugação da ação dos diferentes intervenientes, no contexto educativo como uma necessidade para esse mesmo sucesso. Esta tarefa implica, entre outros, a existência de um projeto de educação e de escola que seja congregador de esforços e onde cada um dos intervenientes deve conhecer o seu papel e assumir as suas responsabilidades em torno de objetivos comuns. Esta, deverá ser capaz e promover e incentivar atitudes positivas face à aprendizagem de sucesso do aluno: para isso, a escola terá de integrar a cultura e os valores da sua comunidade de pertença, assumindo-se como um local por excelência onde a diversidade cultural está presente, sendo crucial a forma como os professores constroem "dispositivos de diferenciação pedagógica " (Cortesão e Stoer, 1999).

As práticas de envolvimento parental mais consistentes e mais benéficas continuam a ser as práticas de comunicação e essas passam quase sempre pelo educador. (Ramiro Marques, 2001). A construção de parcerias leva tempo e dificilmente se estabelece sem especialistas de mediação, devendo a ênfase ser posta na base da confiança, na colaboração e na reciprocidade. De acordo com Villas – Boas (2008) este *paradigma de parceria para aprendizagem, para uma aprendizagem de sucesso,* é necessário um verdadeiro envolvimento de vários protagonistas educativos. Esta mudança de paradigma implica necessariamente uma dimensão individual e uma dimensão coletiva, envolvendo simultaneamente os professores, a instituição educativa e o contexto onde ela se insere, tratando-se de um processo de aprendizagem que envolve todos os atores de forma ativa. A construção de parcerias deve então

ser reflexiva mas desenvolver-se em constante renovação. Os pais devem ser vistos como co-construtores juntamente com os professores na educação das crianças, desenvolvendo as competências parentais que permitam um melhor e mais adequado desempenho das funções educativas.

4. A este propósito, Don Davies (1994) sublinha que um fator de sucesso é o envolvimento dos pais, enquanto parceiros, " no planeamento, no estabelecimento de prioridades, na tomada de decisões sobre o que vai ser feito, e não como recetores passivos de informações ou de serviços" (p.387). O envolvimento parental representa uma das dimensões do sistema educativo que implica a negociação e a partilha de poder, factos que, só por si, exigem uma aproximação dos professores e dos encarregados de educação, acarretando cedências e troca de saberes. Dir-se-ia que é necessário implementar uma pedagogia construtivista entre a família e a escola. Os pais neste novo conceito de envolvimento, são vistos como clientes mas também como cooperantes (Wolflendal, 1983, citado em Sarmento T. 1995. p.24). Os pais, enquanto utilizadores da escola, têm "legitimidade para tentarem influenciar a orientação educativa da escola, procura de maior diversidade na oferta curricular da escola, (...)" (Formosinho, 1989, cit em Sarmento 1995) .O modelo de gestão democrática das escolas apela à criação de parcerias de forma a que a família e a escola sejam vistas como duas instâncias socializadoras que devem ser conceptualizadas numa perspetiva ecológica. As associações de pais e encarregados de educação são um exemplo de parceria pessoal e organizacional. Finalmente, é também de sublinhar, na construção de parceria escola – família, a importância de mediadores, como por exemplo, sociólogos, antropólogos, animadores, educadores sociais, mediadores culturais e outros agentes sociais. Estes últimos, podem inclusive ser provenientes da própria comunidade local desde que, por diversas razões, tenham um perfil adequado às funções que se pretendem para a intervenção em determinado contexto educativo.

5. Ações desenvolvidas

Entendendo-se que cabe aos professores consciencializarem as vantagens do envolvimento parental, refletirem sobre as estratégias de envolvimento mais adequadas a implementar junto das respetivas instituições educativas, em função da especificidade do contexto de intervenção, a formação de docentes e educadores do Agrupamento foi a primeira prioridade. De facto, o sucesso educativo deverá necessariamente contemplar a formação de professores e pais "… no sentido de se capacitarem da vantagem de uma interajuda permanente, das formas possíveis que essa interajuda poderá revestir e ainda, do desenvolvimento de uma responsabilização mútua" (Villas-Boas,1994:15). A este propósito, assumiu-se ainda que a relação entre a escola, as famílias e a comunidade muda consoante as características dos contextos onde interagem e que não há uniformidade de soluções perante a heterogeneidade de situações e realidades. Os professores deverão ser capazes de saber aprender com os pais para que possam ter sobre eles uma influência positiva a partir das suas competências próprias (Canário, R. 2008). Família e comunidade surgem, assim, não como algo exterior à escola mas algo que está dentro da escola através dos alunos.

Dos dados resultou clara a necessidade de contribuir para desconstrução de ideias presentes nos grupos de professores e educadores que cristalizaram perceções sobre pais e famílias constrangedoras da conceção de uma verdadeira política de participação dos pais na escola. De ambos os lados, era necessário então um trabalho que permitisse problematizar as bases que abrissem as fundações de uma maior participação dos pais na vida escolar dos

filhos e ações mais concertadas e providas de maior sentido por parte da escola para esse efeito. Realizou-se com o grupo de docentes e educadores uma sessão com uma dinâmica própria permitindo identificar três aspetos centrais: as estratégias que mobilizam para motivar os pais a uma maior participação; as dificuldades que encontram; as necessidades de formação que sentem e que poderiam colmatar algumas dessas dificuldades. Assim, e a partir de trabalho em pequenos grupos, foi preenchida uma grelha posteriormente analisada com as diferentes propostas. A par desta, um grupo de educadores do Agrupamento requisitou especificamente a uma das docentes da equipa de investigação, uma formação sobre portfolios de crianças que auxiliassem na sua prática pedagógica. Este instrumento foi visto, por estes profissionais, como uma estratégia que permitiria cativar os pais para uma maior participação no Jardim-de-infância. Finalmente, as equipas de projeto tiveram o cuidado de analisar as propostas do centro de formação da área do agrupamento de escolas, de modo a que as ações não colidissem com propostas já existentes e de interesse para o corpo docente do agrupamento.

Das diferentes questões colocadas aos docentes, foi possível identificar:

- Estratégias mais comuns de participação das famílias – reuniões de pais, passeios e convívios; apoios do SASE e da Segurança Social e apoio ao estudo;

- Principais dificuldades em motivar para a participação - os horários incompatíveis dos pais; o facto de muitas crianças se deslocarem de carrinha o que faz com que professores e educadores não se "encontrem" com os pais das crianças; as baixas expectativas dos pais em relação à escola, e as baixas habilitações dos pais.

- Principais "potencialidades" – disponibilidade dos pais e alguma preocupação com o sucesso dos seus filhos.

Ao nível das necessidades de formação, foram identificadas as seguintes: mediaçãoescola-família; animação sociocultural/educação não formal e comunitária; metodologias de intervenção; ciências; técnicas de comunicação/gestão de conflitos; matemática; dramatização/Expressões; Português (novo programa); multiculturalidade e interculturalidade.

Um primeiro eixo de intervenção foi o desenho de um programa de formação para docentes e educadores, a equipa desenhou dois seminários abertos à comunidade nas temáticas de envolvimento parental e de mediação. Ainda ao nível da formação, a equipa da ESEPF desenhou uma ação de curta duração (16h), dirigida a técnicos de intervenção comunitária de diferentes serviços: técnicos de segurança social, CPCJ, de saúde. O âmbito da formação centrou-se nas estratégias de intervenção socioeducativa com famílias.

Um segundo grande eixo de intervenção pretendeu revitalizar a Associação de Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento tornando-a o epicentro da participação dos mesmos na escola e promovendo atividades concertadas de envolvimento ao longo de todo o ano.

Foi nesta perspetiva de relação, assente na proximidade e na parceria, que realçamos a importância da participação dos pais na vida da escola, na medida em que "a interação entre os pais e os professores tem por finalidades a socialização da criança, a sua iniciação da vida em sociedade e a preparação do seu futuro, pelo que é tempo de compreender melhor a relevância das relações entre a escola e as famílias" (Diogo, 1998:59).

O trabalho de terreno efetuado com a escola e as APEE, permitiu confirmar que "os pais são um parceiro fundamental" da escola, embora devessem "ter um papel mais ativo". Carneiro (2001) face à participação mais ativa dos pais na escola refere que "não há fórmulas mágicas para mobilizar os pais para as questões que dizem respeito à educação e ao ensino e aumentar a sua participação em quantidade e qualidade na vida da escola. O direito de participação, como qualquer outro direito, acarreta um dever, o dever de participar. A democracia participativa não

é algo para «os outros», mas para cada cidadão, ainda que seja «incómoda» para o próprio e possa «incomodar» terceiros" (Carneiro, 2001:61).

De modo a iniciar o processo, os pais foram convocados pela responsável do Agrupamento para uma reunião preliminar na Escola, com o objetivo de conhecerem os objetivos e importância de uma Associação de Pais [2], e de a poderem reconstituir. Compareceram à ação cerca de 70 pais, e 5 professores do Agrupamento, e estiveram presentes elementos da Confederação Nacional de Associação de Pais (CONFAP) e Federação das Associações de Pais de Vila do Conde (FAPCONDE), com intervenções no sentido de motivarem os pais para a constituição da Associação. Na sequência desta, marcou-se a reunião seguinte, já com um conjunto de pais com manifestação de interesse em assumirem essa tarefa. Os pais estão a ser acompanhados neste processo pelas diferentes equipas, e a ESEPF garantirá também sessões abertas dedicadas a temas identificados pelos pais. Ainda em 25 de Novembro, a AP foi oficialmente constituída.

A partir da intervenção realizada, entende-se que:

- A intervenção dos pais no processo educativo é fundamental, na medida em que "o principal fundamento da participação dos pais (e encarregados de educação) na escola é o facto de serem os pais, por direito natural, os principais responsáveis pela educação dos filhos" (Formosinho, 1999:58);
- As APEE devem ter uma atitude de colaboração e diálogo permanente com a escola e apresentar uma postura de parceria e acompanhamento. Os pais devem ter voz ativa e estabelecer relações de proximidade e presença com o meio escolar, daí o fundamento da sua participação. Segundo Formosinho (1999) "se pais se associam a pais para defender certos valores concretos e promover atividades específicas já não o fazem apenas como pais, mas também como cidadãos […] a eficácia das ações dos pais como primeiros responsáveis pela educação dos filhos implica a sua associação e a sua intervenção como público" (idem, 58);
- As escolas "devem ser promotoras de políticas/estratégias que possibilitem um maior envolvimento das famílias na vida escolar do filho. Os pais podem ser envolvidos de diferentes formas, cabe à escola proporcionar uma diversidade de modalidades de envolvimento parental na escola" (Barros, 2008: 148);
- A Escola aberta à comunidade deve ser encarada como uma estratégia de mudança que aposte na aproximação, na criação de laços e no envolvimento. Para Antunes :"a escola não pode ser um mundo estanque, isolado da comunidade, pois os alunos são a própria comunidade dentro dela. De facto, já não se pode dizer que o ensino é um processo que decorre isoladamente dentro de quatro paredes, sem ter algum contacto com os contextos sociais envolventes. A escola, por ser uma instituição educativa formal ao serviço da comunidade deverá ser o núcleo fundamental da mudança para estabelecer um fio condutor, dar significado ao que ocorre na comunidade e ser potenciadora da integração global dos elementos humanos e físicos da coletividade, promovendo a formação integral de todos os seus elementos" (Antunes, 2009:47).

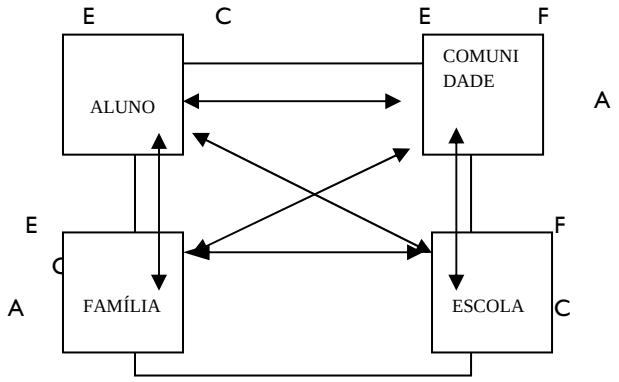
6. Reflexões finais

Do caminho até agora percorrido, é possível identificarem-se algumas das questões centrais que conduziram a intervenção e o estudo prévio. Desde logo, o princípio de que os projetos de escola, comunidade, escola e crianças

[2] O projeto de recuperação da AP do Agrupamento está a ser dinamizado pela mestranda em Intervenção Comunitária da ESEPF, Cátia Brás, sendo supervisionada por ambas as equipas de projeto.

não poderão ser trabalhados isoladamente, assumindo todos responsabilidades específicas e interdependentes na promoção do sucesso educativo de alunos e famílias. Esta visão ecológica deverá orientar o trabalho central da escola e dos docentes, em permanente relação com as comunidades em que se encontram, entendendo-se estas relações como interdependentes e complexas. Estes processos são sempre acompanhados de tensões que importa conhecer de modo a poder sobre eles intervir.

Importa, a este propósito, admitir a necessidade de se conceber um esquema que, sob a forma de um quadrado hermenêutico, reflita e sintetize a dinâmica subjacente à relação entre os protagonistas do projeto de intervenção que é tema do presente estudo: os alunos, as famílias, a escola e a comunidade. Quadrado este que, em cada um dos seus ângulos é intersetado por outros quatro quadrados com idênticas designações nos seus vértices, de acordo com a figura abaixo:



Dias de Carvalho, Adalberto

Procura-se assim ilustrar o princípio – progressivamente verificado no nosso estudo – de que o esboço e desenvolvimento dos projetos da escola, da comunidade, das crianças e das famílias não podem ser pensados isoladamente uns em relação aos outros sob pena de se inviabilizarem mutuamente. Porém, não quer isto dizer que a conflitualidade fique deste modo ausente. A verdade é que ela estará sempre presente podendo, isso sim, ser validada e valorizada ou negada e omitida. Seguimos primeira via e, coerentemente, rejeitámos as identidades por exclusão de qualquer uma das partes. Daí que os processos de construção dos diversos projetos identitários – dos alunos, das famílias, das comunidades e das escolas – tenham sido olhados como repercutindo e motivando, cada um deles no seu seio, a complementaridade e a tensão que os liga entre si.

Assim teve-se presente, por exemplo, que os êxitos e os fracassos escolares são vividos pelo aluno segundo a conexão que nele se estabelece entre as representações que dos mesmos fazem a família, a comunidade e a própria escola, operando o aluno uma síntese pessoal que, por sua vez, se repercute na família, na comunidade e na escola e assim sucessivamente. Deste modo, quando se procura intervir no sentido de se melhorar a interação entre a escola e a família, nunca tal poderá ser feito a partir de uma centração exclusiva ou predominante em qualquer um dos pólos enunciados, nomeadamente na família ou na escola, verificando-se inclusive a tendência para um enfoque na família.

Foi neste contexto paradigmático que a intervenção da equipa de investigação do CIPAF, em concertação com a equipa do CLDS, para além de ações com vista à revitalização de associações de pais e encarregados de educação, atuou junto dos professores, auscultando-os e contribuindo para a sua formação, a par de manter reuniões com alunos e encontros com agentes das comunidades locais. Em cada uma destas frentes induziu-se, de forma

convenientemente adaptada e ajustada, o quadrado hermenêutico acima configurado de modo que, em cada um dos seus quatro vértices, e passaram a agir outros tantos "sub-quadrados". O objetivo, ainda em fase de progressão, é o de garantir e explorar as potencialidades de uma efetiva e consciente participação de todos os atores, assim tornados intervenientes de facto e para tal detentores de identidades educativas relacionais e compósitas, sem prejuízo da sua diversidade.

Claro que toda esta dinâmica pressupõe o funcionamento de canais de comunicação formais e informais, os quais vão desde as avaliações às conversas do quotidiano na escola, na família e na comunidade. O aspeto a que a equipa do CIPAF tem estado particularmente atenta é o que designou como "microcanais de comunicação". Estes canais, que se revelam especialmente eficientes, desenvolvem-se de forma direta entre os alunos, entre estes e a família, entre os professores, entre estes e os outros atores, etc., seja através do face-a-face, seja por recurso a telemóveis ou à internet. Não deixam por isso de ser formais pois obedecem a códigos que facilitam o contato e a inerente transmissão e captação de mensagens. São eles até frequentemente os principais responsáveis pela formação das opiniões e das representações que vão sendo assumidas pelos atores da cena educativa, as quais condicionam naturalmente os itinerários dos projetos educativos. Identificados esses canais, importa não os subalternizar ou pura e simplesmente subvertê-los. Antes mobilizá-los, com recurso à motivação dos seus protagonistas, para, no caso concreto da intervenção no CLDS de Vila do Conde, se chegar ao pulsar real das suas vivências e das suas expectativas.

Por isso, a equipa sempre se preocupou em, assumindo de algum modo a intrusão da sua presença, estabelecer laços de proximidade e confiança com todos de maneira a poder contar com um funcionamento favorável desses canais. Canais em que se alicerçam tanto redes de solidariedade como mecanismos de exclusão.

Na especificidade da relação escola-família os referidos canais são, talvez, os mais importantes de todos. Daí o caráter decisivo das iniciativas que levem os pais às turmas e a escola às famílias, diretamente e através dos alunos, com a atitude favorável da comunidade no seu conjunto. O verdadeiro alicerce das redes são estes canais e é em rede que os alunos, as famílias, as escolas e as comunidades têm de funcionar.

Referências Bibliográficas

Antunes, Lara Carmélia de Sousa (2009). *A Família e a Escola.* Dissertação de Mestrado em Sociologia da Infância. Braga: Universidade do Minho.

Barros, Luísa; Pereira, Ana Isabel; Goes, Ana Rita (2008). *Educar com Sucesso – manual para técnicos e pais*. Lisboa: Texto Editores e EPIS – Empresários Pela Inclusão Social

Canário, Rui (2008). Escola / Família/ Comunidade para uma sociedade Educativa. *Seminário Escola, Família, Comunidade* (2007) (Org.). Lisboa: CNE

Carneiro, Roberto (dir.) (2001). Aprender a Participar. *Educar Hoje – Enciclopédia dos Pais*. Lisboa. Volume III

Cortesão, Luíza (2006). Investigação Acção: um convite a práticas cientificamente transgressivas. *Fenix*, ano 5, nº7

Davies, Don (1989). *As escolas e as famílias em Portugal – realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte

Diogo, José (1998). *Parceria Escola – Família. A caminho de uma escola participada*. Porto: Porto Editora

Formosinho, João (1999). De serviço do Estado a Comunidade Educativa: uma nova concepção para a Escola Portuguesa in Formosinho, João (ed.). *Comunidades Educativas – Novos Desafios à Educação Básica.* Braga: Minho Universitária

Guadalupe, Sónia (2010). *Intervenção em Rede. Serviço Social, Sistémica e Redes de Suporte Social*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Guerra, Isabel Carvalho (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia da acção*. Cascais: Principia

Guerra, Isabel Carvalho (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia

Lopes, Carmo; Craveiro, Clara; Conceição, Oliveira; Brito, Domingas; Guedes, Inês, Cortesão, Irene; Brandão, Isabel; Cunha, Isabel; Neves, Ivone; Pequito, Paula; Guedes, Sofia (2003). Educação: Novos Desafios. *Saber (e) Educar*, nº8. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. pp. 49-54

Monteiro, Alcides (1995). *O Lugar e Papel dos Atores Num Processo de Investigação –Acção*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Covilhã: Universidade da Beira Interior

Neves, Ivone (2007). A Formação Prática e a Supervisão da Formação. *Saber (e) Educar*, nº12. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. pp.79-95

Samagaio, Florbela (1999). Desenvolvimento: uma noção entre o imaginário e a realidade. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, pp.103-142

Villas –Boas, M. Adelina.(2008). O contributo dos Pais e da comunidade na melhoria do desempenho dos alunos. *Seminário Escola, Família, Comunidade* (2007) (Org.). Lisboa: CNE

ISBN: 978-989-95733-3-8

INOVAÇÃO E COLABORAÇÃO EM CONTEXTOS SOCIAIS E EDUCATIVOS

ISBN: 978-989-95733-3-8

DA INICIAÇÃO PROFISSIONAL À INSERÇÃO PROFISSIONAL: PROJETO DE FORMAÇÃO EM ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL NA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Joana Campos
Escola Superior de Educação de Lisboa
jcampos@eselx.ipl.pt
Alfredo Dias
Escola Superior de Educação de Lisboa
adias@eselx.ipl.pt
Maria João Hortas
Escola Superior de Educação de Lisboa
mjhortas@eselx.ipl.pt
Célia Martins
Escola Superior de Educação de Lisboa
celiamartins@eselx.ipl.pt
Filipa Carvalho
Escola Superior de Educação de Lisboa
filipac@eselx.ipl.pt

Resumo: Na presente comunicação apresenta-se sucintamente o quadro de referência subjacente ao projeto de formação inicial em ASC na ESE de Lisboa, discutindo-se a organização dos seus princípios científicos, curriculares e metodológicos.
À luz de tais princípios, propõe-se uma reflexão sobre as dinâmicas formativas desenvolvidas e os resultados alcançados, tendo como pano de fundo a análise de dados referentes ao processo de iniciação e inserção profissional desenvolvido no âmbito do curso de ASC da ESE de Lisboa (2006/07-2010/11).
Os dados analisados referem-se: (1) ao processo de iniciação profissional, em concreto os percursos académicos e profissionais anteriores e os contextos de iniciação profissional, designadamente no que às problemáticas, públicos e domínios da ASC diz respeito; e (2) ao processo de inserção profissional dos diplomados, no que se prende com a empregabilidade, em particular, o tempo de duração entre a conclusão de licenciatura e o 1° emprego, a modalidade de obtenção do 1° emprego, os contextos de inserção profissional (tipo de instituição, públicos e domínios da ASC), a função desempenhada pelos animadores recém-licenciados, e ainda, as perspetivas de futuro em termos de formação.

Palavras-Chave**:** formação em ASC, iniciação profissional, inserção profissional

Abstract: Is our intent to place Sociocultural Community Development course training frame debate, appealing for its scientific, curricular and methodological principles. For the present discussion around training dynamics developed and outcomes, we propose to bring ESELx graduates' employability results (from 2006/07 to 2010/11) as background.
Data is related to: (1) professional initiation processes, particularly previous academic and professional paths and professional initiation contexts (problematics associated, publics and Sociocultural Community Development domains); (2) Graduates professional integration processes, related to their employability; specifically the period between graduation and first employ, way of getting employ, and professional insertion contexts (institutions' and publics' profiles and domains), graduates functions, and training future prospects.

Keywords: Sociocultural Community Development Training; Professional Initiation (Processes); Professional Integration (Processes)

1. O processo de profissionalização da ASC: desafios formativos

A licenciatura em Animação Sociocultural na ESELx teve início no ano letivo de 2006/07 e contou com o primeiro grupo de diplomados no ano de 2008/09. O plano de estudos inicial foi elaborado ao abrigo do Processo de Bolonha, tendo vindo a sofrer algumas alterações nos últimos anos[1]. Atualmente, no final da trajetória de formação, o diploma da licenciatura pode certificar uma formação como animador sociocultural generalista – ramo da Animação Sociocultural, ou em animação sociocultural com aprofundamento num de dois domínios: Mediação Intercultural ou Intervenção em Populações Seniores. Os dois tipos de diplomação, generalista ou de aprofundamento, são obtidos em função dos percursos formativos dos estudantes, segundo uma matriz de opções.

A coordenação e organização da formação de animadores socioculturais da ESELx tem procurado acompanhar e, em certa medida, participar no processo de profissionalização do grupo em referência, que tem, nos últimos anos, conhecido mudanças significativas. A formação profissional é perspetivada em estreita articulação com a realidade social e profissional dos futuros diplomados, e encontra-se no epicentro das dimensões analisadas pelos estudos sobre as profissões, em concreto no domínio da Animação Sociocultural (Serra, 2008; Campos, Dias, Hortas, Martins, Rocha e Simões, 2010; Campos, 2011; Saúde e Lopes, 2011). Não pretendendo o presente trabalho debruçar-se sobre estas dimensões, ele toma como referência reflexões anteriormente produzidas, em particular, no que diz respeito à profissionalização dos animadores socioculturais a nível nacional e internacional (Gillet, 2004; Lopes, 2006; Silva, 2009; Costa, 2010; Campos, 2011).

O caso particular da ASC em Portugal ganha relevância pela etapa de desenvolvimento em que se encontra na atualidade. Um primeiro elemento diz respeito às recentes alterações das Classificações Nacionais e Internacionais das Profissões (Mauritti, 2010; Campos, 2011). Um segundo elemento prende-se com a recente publicação do estatuto profissional e do código ético e deontológico, após décadas de indefinição, dificuldades, avanços e recuos analisados e discutidos por Lopes (2006) e Silva (2009).

Sumariamente, anotam-se as principais mudanças: em Portugal a CNP/94 foi substituída, em 2010, pela Classificação Portuguesa das Profissões (CPP2010)[2]; a distribuição dos grupos de profissões na classificação de 2010 apresenta alterações face à de 1994; no caso dos animadores, que na classificação anterior se encontravam no grande grupo 5 – *Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores* – passaram, na atual classificação, para o grande grupo 3 – *Técnicos e profissões de nível intermédio*; para os animadores, tal mudança resulta num reposicionamento de sentido ascendente, enquadrando-se no que genericamente se pode considerar como reforço das qualificações associado à complexidade das funções exercidas e, também, ao tipo de competências profissionais necessárias (Mauritti 2010, Campos, 2011, Saúde e Lopes, 2011).

No ano transato, o estatuto da carreira e o código ético e deontológico profissional dos animadores em

[1] Licenciatura definida pela Portaria nº 1236/2007 de 21 de Outubro, e posteriormente alterada por Despacho nº 2294/2009 de 16 de Outubro, e mais recentemente pelo Despacho nº 6474/2010.

[2] A revisão da Classificação Nacional das Profissões de 1994 (CNP/94) resultou da alteração da classificação internacional. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) recomendou, aos países membros, a revisão das classificações nacionais apoiadas na versão de 1988 (CITO/1998), estabelecida pela *International Standard Classification of Occupations* (ISCO), e que adoptassem a definição proposta pela Classificação Internacional Tipo de Profissões de 2008 (CITP/2008).

Portugal foram publicados, tendo-se, deste modo, cumprido uma etapa fundamental do processo de profissionalização. (Costa 2010, Campos 2011). No Estatuto do animador sociocultural definem-se a estrutura e condições de acesso às carreiras profissionais respetivas (art.º 4) e o conteúdo funcional das mesmas[3].

Das alterações anteriormente referidas, importa destacar a importância do exercício das funções dos profissionais da Animação Sociocultural, assim como dos domínios de competências necessárias para o desempenho de tais funções. A partir da leitura destes documentos, podem identificar-se como domínios centrais de competência profissional dos animadores socioculturais o trabalho com populações diversificadas (individual, em grupos ou comunidades) nos seguintes domínios: a) domínio da intervenção, sublinhando-se a capacidade de definição, implementação e avaliação de projeto; b) domínio relacional, assumindo centralidade a capacidade de estabelecer relações no campo profissional eticamente fundadas; c) domínio da coordenação, com responsabilidade de decisão sobre projeto e equipas de trabalho. O modo como tais competências são científica, curricular e metodologicamente operacionalizadas no processo de formação em ASC é o que se tenta analisar no ponto seguinte.

2. A organização curricular, científica e metodológica da formação em ASC na ESELx

Os princípios fundadores e orientadores da conceção curricular e científica do curso permanecem, na generalidade, tal como Serra (2008) os enunciou anteriormente, e a atual equipa tem vindo a manter (Campos, Dias, e outros, 2010; Dias, Campos, Lima e Saraiva, 2011).

Desde a sua origem, o curso funda epistemologicamente o projeto de formação na articulação entre o que genericamente se pode referir como teoria e prática profissional (Gillet, 2004; Trilla, 2004; Lopes, 2006). Tal paradigma inscreve-se nos princípios organizadores da formação da ESELx, como se afirma no respetivo Projeto de Formação (2011). Organizacionalmente um dos alicerces para o desenvolvimento deste modelo de formação assenta na constituição de equipas pluridisciplinares de docentes que assumem a responsabilidade das unidades relativas à iniciação profissional.

Ainda no que diz particular respeito à organização curricular, metodológica e científica da licenciatura, o curso estrutura-se no sentido de as unidades curriculares operacionalizarem os diversos níveis de conhecimento enunciados por Trilla (2004)[4]. Assim, formativamente é forte a intencionalidade de iniciar os formandos nos quadros de referência sistemático-conceptuais das ciências sociais, com particular destaque para a história, geografia, sociologia, psicologia e antropologia. Noutras unidades curriculares procura-se que os formandos adquiram e desenvolvam conhecimentos específicos no domínio metodológico e técnico da ASC, e ainda em outros domínios fundamentais para a sua prática profissional como os das expressões artísticas, culturais e de divulgação científica (Trilla, 2004; Lopes, 2006; Canário, 2007; Ventosa, 2011). Complementarmente, discutem-se

[3] Neste âmbito, e no que diz respeito ao exercício da atividade como Técnico Superior em Animação Sociocultural (art° 5°) definem-se as seguintes funções: (1) Responsabilidade de "conceção e coordenação de processos de diagnóstico sociocultural"; (2) Responsabilidade do "planeamento, execução, gestão, acompanhamento e avaliação de projetos, programas e planos de Animação Sociocultural"; (3) Coordenação de "equipas de Assistentes Técnicos em Animação Sociocultural ou outros, definindo, implementando e avaliando estratégias para a sua intervenção através dos recursos possíveis"(Estatuto do/a Animador/a Sociocultural, 2010). No Código Ético e Deontológico do Animador Sociocultural, aprovado em igual circunstância à do estatuto da carreira, no capítulo relativo à definição dos seus objetivos, encontra-se a referência à relação entre os princípios éticos e deontológicos e a competência profissional. No ponto 7 afirma-se que "O Código consagra um conjunto de valores, princípios e padrões para orientar a tomada de decisões e conduta a adotar quando surjam questões de ordem deontológica."

[4] Trilla (2004) definiu os seguintes Níveis de conhecimento da ASC: metateórico; sistemático-conceptual, ideológico, ético e político; sociológico; psicológico; metodológico; experiencial/reflexivo.

e aprofundam-se as questões de ordem ética e ideológica, mais concretamente no âmbito de uma unidade curricular relativa à Ética e Deontologia Profissional em ASC, e noutras, como a Introdução à Animação Sociocultural e Seminário de Questões Sociais e Contemporâneas. No projeto de formação há ainda a orientação no sentido das competências de reflexão e pesquisa, sobretudo em torno das práticas profissionais, serem desenvolvidas transversalmente (Guerra, 2000; Capul e Lemay, 2003; Trilla, 2004).

As experiências formativas de natureza experiencial, embora não constituam exclusivo da iniciação à prática profissional, ocorrem em grande medida nestas unidades curriculares. No documento de apresentação da licenciatura, *Proposta de Criação de Ciclo de Estudos em Animação Sociocultural, ESELx, 2006*, já se enunciava que o plano de formação visava "a aquisição e desenvolvimento de competências de intervenção em ASC. Para que se alcance tal objetivo procura-se desenvolver uma perspetiva de trabalho integrada, teórico-prática, profissionalizante e interdisciplinar." Assumem assim centralidade os seguintes princípios de organização curricular: (1) a iniciação profissional como eixo agregador da formação e organização curricular do curso; (2) a iniciação profissional em contexto, entendida como espaço de intervenção, pesquisa e reflexão. Sucintamente, pode afirmar-se que o projeto de formação operacionaliza-se pelo desenvolvimento de estratégias que incidem particularmente sobre: (i) a articulação entre componentes de formação de natureza teórica e prática; (ii) a identificação de linhas de intervenção e investigação emergentes do contexto de iniciação profissional; (iii) a cooperação com entidades de acolhimento de estágio/cooperantes; e, ainda, (iv) a supervisão cooperada de carácter tutorial e de orientação assegurada por equipas multidisciplinares, como anteriormente se referiu.

Metodologicamente, tais objetivos e princípios operacionalizam-se concretamente nas unidades curriculares dedicadas à iniciação profissional designadas por *PIIP – Projeto Interdisciplinar de Intervenção Profissional* – que para cada ano do percurso definem um objetivo central. Assim, para o 1° ano, é objetivo central "caracterizar e compreender um contexto de intervenção"; no 2° ano, "acompanhar dispositivos de intervenção e aprofundar os seus fundamentos técnicos e científicos"; no 3° ano, "conceber, desenvolver e avaliar um projeto profissional em ASC" (Programas das Unidades Curriculares PIIP I, PIIP II e PIIP III; 2010/11).

A licenciatura em Animação Sociocultural propõe-se, assim, preparar profissionais para o exercício de funções de: elevada qualificação em contextos diversificados de intervenção social, cultural e educacional; de gestão e animação de projetos, de equipamentos, de territórios, de públicos, de modo exclusivo ou combinado. Genericamente, são consideradas como saídas profissionais as seguintes situações: animador/coordenador de projetos socioculturais, responsável de projetos ou serviços; coordenador de associações socioculturais locais; animador responsável pelo desenvolvimento de associações, podendo trabalhar com públicos infantil, juvenil, adulto ou idoso (Documento de apresentação de curso elaborado pela Comissão de Coordenação da Licenciatura em Animação Sociocultural da ESELx, 2010).

3. Dos contextos de iniciação profissional às condições de inserção profissional

Os contextos de iniciação profissional oferecidos aos formandos distribuem-se, genericamente, por diferentes âmbitos. (a) *Contextos de intervenção social*: centros de serviço social e equipamentos sociais da administração central e local; centros cívicos e comunitários ligados a diversas instituições como as misericórdias, associações ou fundações; (b) *Contextos de intervenção cultural*: casas e centros de promoção e divulgação cultural, museus, ludotecas e bibliotecas, equipamentos culturais da administração central e local; (c) *Contextos de intervenção educacional*: universidades seniores, centros de certificação e reconhecimento de competências, ateliês

de tempos livres, escolas em atividades extra-curriculares[5].

A análise que nos propomos desenvolver incide sobre os processos de iniciação e inserção profissional, designadamente, os percursos escolares e profissionais anteriores à licenciatura; os contextos de iniciação profissional, tendo em linha de conta os públicos, as instituições e os domínios da ASC; e ainda os percursos profissionais dos diplomados.

Metodologicamente, consideraram-se os processos de iniciação e inserção profissional para a totalidade dos anos letivos (2006/07-2010/11). Tecnicamente os instrumentos utilizados para a recolha foram um inquérito por questionário sobre os percursos escolares dos alunos aos alunos do curso, e complementarmente, a análise da base de dados relativa aos locais de estágio do curso. Relativamente à inserção profissional dos diplomados, optou-se pela aplicação de um inquérito por questionário aos diplomados do curso, um ano após a conclusão da licenciatura.

3.1 Processo de iniciação profissional: percursos formativos

A partir do segundo ano de oferta formativa assiste-se a um aumento do número de vagas do curso, correspondendo a partir de certo momento, e como resposta à elevada procura, a duas turmas de formandos, uma em regime diurno e outra em regime pós-laboral. Deste modo, abriu-se a possibilidade de se candidatarem formandos que desenvolvem, em simultâneo, uma atividade profissional. Um primeiro efeito identificado prende-se com a diversificação de perfis dos formandos a frequentar o curso. Enquanto que, para o primeiro grupo de formandos (2006/2009), a iniciação profissional correspondia à inserção profissional, nos cursos seguintes, em particular em horário pós-laboral, são muitos os formandos que já têm percursos profissionais realizados. Para estes, o curso da ESELx é uma forma de obterem o diploma, progredirem na sua carreira e aprofundarem os seus conhecimentos de modo a melhorar a sua prática profissional[6].

Quadro nº 1 – Distribuição dos alunos por vias de ensino frequentadas no secundário

	N	%
Científico	67	62
Tecnológico	32	30
Recorrente	5	5
Licenciatura	1	1
NS/NR	3	3
Total	108	100

Fonte: Inquérito por questionário sobre percursos escolares e profissionais dos alunos da licenciatura em ASC da ESELx.

Para a análise do processo de iniciação profissional dos alunos que frequentam o curso, num primeiro momento, mobilizámos os resultados relativos aos percursos escolar e profissional anteriores à entrada na ESELx

[5] Documento de apresentação de curso elaborado pela Comissão de Coordenação da Licenciatura em Animação Sociocultural da ESELx, 2010.

[6] É ainda importante referir que à oferta tem correspondido a procura na medida em que a totalidade de vagas tem sido preenchida. Embora não o seja apenas pela via de acesso do concurso geral, há ainda a considerar uma outra via que resulta da oportunidade de ingresso no ensino superior através dos Concursos Especiais de Acesso destinados a maiores de 23 anos. Este último tem constituído uma via fundamental para captação de público com um perfil mais aproximado ao do segundo tipo de candidatos anteriormente identificado. Em 2007/2008, matricularam-se no 1º ano oito candidatos e, no ano seguinte, seis; mas em 2009/2010 integraram o curso 11 formandos, estando já aceites para o ano de 2010/2011, 13 candidatos que foram aprovados naquelas provas de acesso.

ISBN: 978-989-95733-3-8

(com base nos 51% de respostas dos alunos ao inquérito por questionário), e posteriormente, as escolhas dos alunos, no que se prende com os contextos de estágio.

Relativamente ao percurso escolar dos alunos que frequentam a licenciatura em ASC constata-se que existem, fundamentalmente duas origens: os percursos realizados no ensino secundário, sobretudo pela a via Científico-Humanística; e a via Tecnológica, em particular, o curso de Acção Social na área tecnológica integrada de Animação Sociocultural. Existem ainda alguns estudantes que realizaram um percurso no Ensino Recorrente ou ainda os que são provenientes de outras licenciaturas, perfis que se encontram sobretudo nas turmas em regime pós-laboral (Quadro nº 1 e nº 2).

Quadro nº 2 – Distribuição dos alunos por Estatuto de trabalhador-estudante

	N	%
Não	72	57,6
Sim	53	42,4
Total Geral	125	100

Fonte: Inquérito por questionário sobre percursos escolares e profissionais dos alunos da licenciatura em ASC da ESELx.

Alguns dos estudantes exercem actividade profissional estando esta, em muitas situações, relacionada com domínios da ASC, como por exemplo monitor de Animação Sociocultural, animador social, monitor de exposições, agente de educação familiar e técnico de biblioteca. A procura e frequência do curso parece, nestes casos, estar associada à necessidade de uma formação mais consistente nesta área (Quadro nº 3).

Quadro nº 3 – Relação das profissões exercidas pelos estudantes-trabalhadores e a ASC

	%
Prof. relacionadas com domínios de animação ou áreas afins	20,8
Prof. não relacionadas com domínios de animação ou áreas afins	20,8
NS/NR	0,8
NA	57,6

Fonte: Inquérito por questionário sobre percursos escolares e profissionais dos alunos da licenciatura em ASC da ESELx.

Uma vez colocados e a frequentar o curso interessa compreender os percursos realizados pelos estudantes, considerados analiticamente pelas *coortes* de formação, que correspondem ao grupo-turma. Na distribuição por *coorte* procurou-se distinguir os regimes diurno (d) e o noturno (n), que corresponde naturalmente ao pós-laboral (Quadro nº 4).

No que diz respeito aos percursos de formação deu-se conta, anteriormente, da centralidade que ocupam as experiências formativas vividas nas unidades dedicadas à iniciação profissional. Assim, analiticamente, considerou-se a distribuição das *coortes* de formação pelos contextos de iniciação profissional.

Quadro nº 4 - Distribuição das *coortes* de formação do curso de ASC da ESELx			
	1º ano de curso	**2º ano de curso**	**3º ano de curso**
Coorte 1	2006/07	2007/08	2008/09
Coorte 2	2007/08	2008/09	2009/10
Coorte 3 d)	2008/09	2009/10	2010/11
Coorte 3 n)	2008/09	2009/10	2010/11
Coorte 4 d)	2009/10	2010/11	
Coorte 4 n)	2009/10	2010/11	
Coorte 5 d)	2010/11		
Coorte 5 n)	2010/11		

Fonte: Serviços Académicos da ESELx.

Relativamente aos contextos de iniciação profissional, no que diz respeito à natureza jurídica das entidades/instituições que acolhem os alunos, analisa-se a distribuição entre sector público e privado. Complementarmente considera-se uma categoria designada por mista, na medida em que há instituições com gestão privada, financiamento e supervisão públicos, como as IPSS, entre outros.

Quadro nº 5 – Distribuição dos contextos de iniciação profissional, por *coorte* de formação, por natureza jurídica

	2006/07			**2007/08**			**2008/09**			**2009/10**			**2010/11**		
	Pub	**Prv**	**Mst**	**Pub**	**Prv**	**Mst**	**Pub**	**Prv**	**Mst**	**Pub**	**Prv**	**Mst**	**Pub**	**Prv**	**Mst**
Coorte 1	*	*	*	7	4	13	16	3	4	-	-	-	-	-	-
Coorte 2	-	-	-	16	19	13	20	2	12	13	5**	15	-	-	-
Coorte 3 d)	-	-	-	-	-	-	16	5	8	12	10	3	15	7	0
Coorte 3 n)	-	-	-	-	-	-	13	6	7	12	4	7	6	10	4
Coorte 4 d)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13	6	12	7	11	4
Coorte 4 n)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	5	11	10	10	3
Coorte 5 d)													14	14	0
Coorte 5 n)													16	11	4

Fonte: Coordenação de Curso em Animação Sociocultural da ESELx.
Legenda: Pub – Público; Prv- Privado; Mst-Misto
*) dados não disponíveis.
**) consideram-se dois estágios realizados em Moçambique, ao abrigo de protocolo com uma instituição privada.

A análise dos dados permite afirmar que inicialmente há um equilíbrio entre as entidades cooperantes do sector público e privado (2007/2008), mas nos anos letivos seguintes desenha-se uma outra distribuição. Assim,

ISBN: 978-989-95733-3-8

em 2008/2009 há um aumento da representação do sector público, constituindo-se esta como uma tendência que se mantém nos anos seguintes. Em parte, esta distribuição espelha a diversidade de contextos e de instituições onde se desenvolvem as intervenções no âmbito da ASC, refletindo também as "escolhas"[7] dos formandos.

No que se refere aos domínios da ASC em que se desenvolvem os processos formativos de iniciação em ASC consideraram-se genericamente, a partir da tridimensionalidade de Lopes (2006), o social, o cultural e o educativo. Nos resultados encontrados para a totalidade das *coortes* considerados, há uma sobre-representação do domínio social, seguido do educativo e mais residualmente encontram-se as intervenções no domínio cultural. Contudo, analisando longitudinalmente os dados, compreende-se que o âmbito cultural, inicialmente residual, tem vindo a afirmar-se no seio das escolhas e ofertas de contextos (Quadro nº 6).

Por fim, a distribuição dos contextos de estágio por *coorte* de formação por públicos, aqui considerados pela sua faixa etária. Na contabilização de frequências considerou-se globalmente a infância, adolescência e juventude, e distinguiu-se entre adultos e séniores, procurando deste modo caracterizar sobretudo a partir da especificidade/particularidade da intervenção[8].

Quadro nº 6 – Distribuição dos contextos de iniciação profissional, por *coorte* de formação, por domínio da ASC

	2006/07			2007/08			2008/09			2009/10			2010/11		
	Soc	Cult	Edu	Soc	Cult	Edu	Soc	Cult	Edu	Soc	Cult	Edu	Soc	Cult	Edu
Coorte 1	*	*	*	21	4	16	15	4	10	-	-	-	-	-	-
Coorte 2	-	-	-	27	7	25	27	4	12	22	15	10	-	-	-
Coorte 3 d)	-	-	-	-	-	-	21	7	19	19	9	15	10	8	4
Coorte 3 n)	-	-	-	-	-	-	25	2	17	21	3	16	8	6	6
Coorte 4 d)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	27	4	24	10	3	9
Coorte 4 n)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	24	6	19	10	5	8
Coorte 5 d)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9	0	19
Coorte 5 n)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	5	14

Fonte: Coordenação de Curso em Animação Sociocultural da ESELx.

Legenda: Soci – Social; Cult- Cultural; Edu-Educativo *) dados não disponíveis.

[7] No âmbito do procedimento de distribuição dos formandos pelos contextos/entidades cooperantes no processo de iniciação profissional os formandos podem sugerir instituições. Para o efeito procedem à pesquisa e estabelecimento de contactos iniciais com as mesmas, procurando-se deste modo garantir o alargamento de oferta de acordo com as intencionalidades de formação de cada formando.

[8] Assim, na categoria adultos podem encontrar-se contabilizados públicos que são ainda jovens, mas já com maioridade, em situação de institucionalização dada a dependência que a deficiência física e mental pode implicar, por exemplo. Por outro lado, são igualmente considerados nesta categoria os adultos quando se trata de intervenção comunitária apoiada em redes sociais com diversos parceiros, como as associações locais desportivas, e outras, mesmo que, nos seus membros se incluam jovens ou adolescentes, e sem que se faça distinção para os seniores. Quanto a estes últimos, trata-se de um público-alvo que se encontra vinculado a determinadas instituições especialmente vocacionadas para estas populações, nomeadamente lares, centros de dia, etc.

A distribuição dos estudantes entre públicos revela uma interessante tendência que se prende com uma preferência para o trabalho com a infância no início dos percursos de formação (1° ano). Segue-se uma progressiva mudança para a escolha de adultos e seniores nos últimos anos de formação. No caso da *coorte* 2 assiste-se mesmo a uma inversão da distribuição (Quadro n° 7).

Quadro nº 7 – Distribuição dos contextos de iniciação profissional, por *coorte* de formação, por tipo de públicos

	2006/07			2007/08			2008/09			2009/10			2010/11		
	Inf	Ad	Sen	Inf	Ad	Sen	Inf	Ad	Sen	Inf	Ad	Sen	Inf	Ad	Sen
Coorte 1	*	*	*	13	6**	7	8	6**	6	-	-	-	-	-	-
Coorte 2				27	7**	7	18	9**	8	11	7	15	-	-	-
Coorte 3 d)	-	-	-	-	-	-	15	5**	9	18	4**	5	8	9**	5
Coorte 3 n)	-	-	-	-	-	-	18	2	5	15	3**	6	12	4**	4
Coorte 4 d)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	22	4**	5	16	4**	2
Coorte 4 n)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	14	9**	2	11	6**	5
Coorte 5 d)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	10**	6
Coorte 5 n)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	29	6**	4

Fonte: Coordenação de Curso em Animação Sociocultural da ESELx.
Legenda: Inf – Infância (inclui adolescência e juventude); Adul-Adultos; Sen-Seniores
*) dados não disponíveis.
**) considerados nesta categoria a totalidade de públicos presente no âmbito de intervenção comunitária.

3.2 Processo de inserção profissional: trajectórias dos diplomados

A análise do processo de inserção profissional dos diplomados em ASC resulta, como anteriormente se indicou, da aplicação de um inquérito por questionário aos diplomados um ano após a conclusão da licenciatura para as duas coortes que até à data concluíram, no ano lectivo de 2008/09 e 2009/10, respectivamente. Dos 51 questionários enviados por email foram devolvidos cerca de 78%.

Quadro nº 8 – Diplomados inquiridos por sexo

	N	%
Feminino	36	90
Masculino	4	10
Total Geral	40	100

Fonte: Inquérito por questionário aos diplomados em ASC da ESELx.

ISBN: 978-989-95733-3-8

O grupo de respondentes é constituído maioritariamente por elementos do sexo feminino (Quadro nº 8) e situa-se na faixa etária dos 21-25 anos (Quadro nº 9). Pelas suas características, consideramos este grupo como representativo do conjunto dos licenciados nos referidos anos letivos.

Quadro nº 9 – Diplomados inquiridos por idade

Idade	N	%
21-25	20	60
26-30	9	22,5
31-35	3	7,5
36-40	1	2,5
41-45	1	2,5
45 e mais	2	5
Total Geral	40	100

Fonte: Inquérito por questionário aos diplomados em ASC da ESELx.

No que diz respeito aos diplomados e à sua condição face ao exercício de atividade profissional (Quadro nº 10) considera-se que uma expressiva maioria se encontra em situação ativa (78%).

Quadro nº 10 – Diplomados inquiridos em exercício de atividade profissional

	N	%
Não	9	22,5
Sim	31	77,5
Total Geral	40	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aos diplomados em ASC da ESELx.

A análise dos contextos de inserção profissional revela que, no que respeita ao tipo de instituição empregadora, predominam as de cariz privado relativamente às de caráter público (Quadro nº 11).

Quadro nº 11 – Setor da instituição em que os diplomados exercem atividade profissional		
	N	**%**
NA	9	22,5
Misto	4	10,0
Privado	15	37,5
Público	11	27,5
NS/NR	1	2,5
Total Geral	40	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aos diplomados em ASC da ESELx.

Para o grupo de diplomados a exercer uma profissão em domínios de ASC, o intervalo de tempo entre a conclusão da licenciatura e a obtenção do 1° emprego foi de curta ou média duração, sendo que quase metade do grupo conseguiu o seu primeiro emprego no espaço de tempo de três meses (Quadro nº 12).

Quadro nº 12 – Duração de tempo entre a conclusão da licenciatura e obtenção do 1° emprego		
	N	**%**
0 meses	6	15,0
12 meses	1	2,5
2 dias	1	2,5
2 meses	4	10,0
3 meses	5	12,5
4 meses	2	5,0
5 meses	2	5,0
6 meses	2	5,0
8 meses	1	2,5
NA	16	40,0
Total Geral	40	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aos diplomados em ASC da ESELx.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Dos 78% diplomados empregados, 60% dos quais a exercer uma profissão em domínios da ASC, a entrada no mercado de trabalho concretizou-se através de três modalidades principais (Quadro nº 13): envio espontâneo de *Curriculum Vitae* (23%); em continuidade do estágio do último ano do curso; e em resposta a anúncio em *site* de emprego (18% para ambas).

Quadro nº 13 – Modalidade de obtenção do 1º emprego

	N	%
Envio espontâneo de CV	9	22,5
Em continuidade do estágio do curso	7	17,5
Resposta a anúncio em site de emprego	5	12,5
"Passa-palavra"	1	2,5
Consulta de informação junto de associação profissional	4	10
Resposta a anúncio em site de emprego	2	5
Divulgação por intermédio de professor	1	2,5
Criação de empresa	1	2,5
Negócio familiar	1	2,5
NA	9	22,5
Total Geral	40	100

Fonte: Inquérito por questionário aos diplomados em ASC da ESELx.

Os públicos com os quais estes profissionais trabalham são maioritariamente: crianças, jovens, idosos e populações em risco/vulneráveis (Quadro nº 14).

Quadro nº 14 – Públicos com quem/junto de quem exerce atividade profissional

	N	%
Crianças	13	32,5
Crianças e jovens	3	7,5
Jovens	1	2,5
Jovens em risco	1	2,5
Idosos	3	7,5
Idosos e Jovens	1	2,5
Famílias, crianças e jovens em risco	2	5,0
NA	16	40,0
Total	40	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aos diplomados em ASC da ESELx.

Os domínios da ASC em que os animadores recém-licenciados se integram situam-se fundamentalmente nas componentes educativa e social (Quadro nº 15). As funções desempenhadas por estes jovens profissionais estão associadas maioritariamente ao domínio da ASC ou a áreas afins, nomeadamente no âmbito da gestão e implementação de projetos e em atividades da Componente de Apoio à Família (CAF).

Quadro nº 15 – Domínios da ASC em que os diplomados consideram que se insere a atividade profissional (atual)

	N	%
NA	16	40,0
NS/NR	1	2,5
Cultural	1	2,5
Educativo	11	27,5
Social	5	12,5
Sociocultural	1	2,5
Socioeducativo	4	10,0
Prevenção de comportamentos desviantes	1	2,5
Total	40	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aos diplomados em ASC da ESELx.

Do total de inquiridos, 40% deu continuidade à formação pós-licenciatura, dos quais 15% frequenta/ou um mestrado (Quadro nº 16).

Quadro nº 16 – Tipo de formação frequentada pós-licenciatura

	N	%
Mestrado	6	15
Pós-Graduação	4	10
Formação	4	10
Workshop	1	3
CAP	1	3
NA	24	60
Total	40	100

Fonte: Inquérito por questionário aos diplomados em ASC da ESELx.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Dos diplomados que não deram continuidade à sua formação pós-licenciatura, existe um grupo considerável (45%) que o equaciona fazer (Quadro nº 17), distribuindo-se os domínios de formação pretendidos por: intervenção comunitária/educação comunitária; gestão cultural/ marketing; educação social, educação especial, geriatria e gerontologia, animação artística, entre outros domínios.

Quadro nº 17 – Intenção de prosseguir estudos no âmbito da ASC (e afins)

	N	%
NA	15	37,5
Não	7	17,5
Sim	18	45,0
Total Geral	40	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aos diplomados em ASC da ESELx.

4. Notas conclusivas

A análise dos dados apresentados evidencia uma significativa expressão do grupo de diplomados a exercer uma atividade profissional (78%) sendo que a maioria (60% dos 78% empregados) encontra-se a exercer uma profissão em domínios da ASC. Para o grupo de diplomados com atividade num dos domínios de ASC, o intervalo de tempo entre a conclusão da licenciatura e a obtenção do primeiro emprego foi de curta ou média duração (para quase metade diplomados até três meses). É ainda de destacar que 18% concretizou a sua entrada no mercado de trabalho na continuidade do estágio do último ano do curso, entre outras formas possíveis. Os domínios da ASC em que os animadores recém-licenciados se integram profissionalmente situam-se fundamentalmente nas componentes educativa e social, em continuidade com a distribuição encontrada nas escolhas e ofertas dos contextos de iniciação profissional.

Do total de inquiridos, um elevado número optou por prolongar a formação pós-licenciatura. Entre aqueles que ainda não investiram na sua formação pós-licenciatura, há um grupo significativo que considera futuramente fazê-lo (45%), em domínios de formação em linha de continuidade e complementaridade com a formação inicial.

Assim, conclui-se que, genericamente e de acordo com os resultados apurados, o processo de transição entre a iniciação e a inserção profissional dos diplomados da licenciatura em análise indica que há um percurso do ponto de vista organizacional a desenvolver, designadamente no apoio aos recém-diplomados, na divulgação do curso e, ainda no levantamento de informação junto dos empregadores. Por outro lado, dá conta também do que já tem sido alterado no sentido de adequar a formação aos interesses dos alunos e ao mercado de trabalho, designadamente, a garantia e melhoria da qualidade da oferta formativa oferecida, optando pelo reforço da diversificação dos domínios de intervenção, com o alargamento do domínio cultural. Tal diversificação é maior garante de qualidade pela articulação com a oferta formativa vertical, isto é, o 2º ciclo de formação. No caso concreto da ESELx, à semelhança das suas similares, oferece desde 2010/2011, um conjunto de mestrados,

havendo concretamente dois, que assumem essa possibilidade de continuidade: *Educação Social e Intervenção Comunitária* e *Educação Artística*. A abertura de mestrados procura assim responder à necessidade de aprofundamento de conhecimento associado à vontade de continuidade de formação manifestada pelos diplomados, e à possibilidade de especialização.

Relativamente aos processos de monitorização e avaliação dos percursos formativos, a equipa de coordenação da iniciação de estágios, em associação com a comissão de curso, tem vindo a desenvolver procedimentos de recolha, tratamento e análise de informação relevante, de modo sistematizado. O texto que aqui se apresenta corresponde a um dos produtos desses procedimentos.

Por fim, uma nota global sobre os contributos que nos propomos oferecer com a presente comunicação, quer pela informação substantiva produzida, quer pela metodologia utilizada. Sinteticamente, consideram-se como contributos centrais/essenciais: a promoção da qualidade pedagógica e científica da formação em ASC da ESELx; o reforço da adequabilidade da oferta formativa aos atuais desafios da profissionalidade dos animadores; a reflexão sobre os processos de iniciação e de inserção profissional dos alunos da licenciatura em ASC da ESELx; e ainda, a discussão pública e entre pares em torno dos desafios emergentes no âmbito da formação profissional em ASC.

Bibliografia

APDASC. (2010). *Código Deontológico do Animador(a) Sociocultural*. www.apdasc.pt

APDASC. (2010). *Estatuto do Animador(a) Sociocultural*. www.apdasc.pt

Campos, J, Dias, A, Hortas, MJ, Martins, C, Rocha, C, Simões, A (2010) "Da iniciação profissional à inserção profissional em animação sociocultural;: projecto de formação na ESE de Lisboa", Costa, C. (coord.) *Animação sociocultural. Profissão e profissionalização dos animadores*, Porto. Legis Editora, pp 57-72

Campos, J. (2011) "Profissionalização da ASC: (novos) elementos contribuintes para o reconhecimento e definição da profissão ao nível nacional e internacional", Pereira, José Dantas e Lopes, Marcelino Sousa (cords.) *As Fronteiras da Animação Sociocultural*, Chaves: Intervenção, pp 313-327

Canário, R. (2007) "Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não-formal", in *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação, Lisboa*: CNE, pp 207-267

Capul, M., Lemay, M. (2003). *Da Educação à Intervenção Social* (1.º vol; 2.º vol.). Porto: Porto Editora

Costa, C. (2010) "Desafios à profissão e profissionalização dos animadores socioculturais", Costa, C. (coord.) *Animação sociocultural. Profissão e profissionalização dos animadores*, Porto. Legis Editora, pp 11-17

Dias, A, Campos, J, Lima, T, Saraiva, J (2011) "Animação sociocultural, formação e projectos de intervenção: o projecto palavras e saberes", *Revista CIED*, (no prelo)

Gillet, J-C (2004) *L'Animation professionnelle et voluntaire dans 20 pays*, Tome 1 et 2, Paris: L'Harmattan

Guerra, I (2000) *Fundamentos e processos de um sociologia da acção. O planeamento em ciências sociais*, Cascais: Principia

Lopes M. S. (2006) *Animação sociocultural em Portugal*, Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural

Mauritti, R (2010) *Classificação de Profissões na investigação em sociologia*, Lisboa: Formação CIES-IUL, 11-11-2010 (materiais da sessão)

Saúde, S, Lopes S (2011) Aprendizagens e percursos formativos. Os técnicos de ASC, Actas do II Encontro de Sociologia da Educação, Educação, Território, (Des)Igualdades, Secção de Educação da APS, publicação eletrónica

Serra, F. (2008). A formação graduada em animação sociocultural e a construção da profissão de animador sociocultural. O exemplo da escola superior de educação de Lisboa. In Pereira, J., Vieites, J. & Lopes, M. (Coord.), *A animação sociocultural e os desafios do século XXI* (pp. 303-307). Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Silva, A. (2009) "Um reencontro com os estatutos profissionais de animação em Portugal", *Práticas de Animação*, ano 3, nº 2, disponível em http://revistapraticasdeanimacao.googlepages.com

Trilla, J (2004) "Conceito, exame e universo da animação sociocultural", Trilla, J (coord.) *Animação sociocultural – teorias, programas e âmbitos*, Lisboa: Instituto Piaget, pp 9-44

Construir a relação escola-comunidade educativa - uma abordagem exploratória no concelho de Almada

Mariana Gaio Alves
UIED – FCT/Universidade Nova de Lisboa
Teresa Varela
UIED – FCT/Universidade Nova de Lisboa

Resumo: O artigo centra-se na temática da relação entre escola e comunidade educativa. Numa primeira parte, a temática é enquadrada e problematizada à luz quer da evolução de modelos de organização do sistema educativo português, quer de diversos contributos de reflexão e pesquisa, produzidos sobretudo em Portugal, mas também noutros países. Numa segunda parte, apresentam-se dados empíricos resultantes de um inquérito por questionário respondido por todas as escolas do concelho de Almada, o qual constitui a etapa exploratória de um pesquisa de doutoramento em curso. Por fim, na nota conclusiva, para além da sistematização dos resultados da reflexão produzida no artigo, apontam-se pistas de investigação futuras que permitam aprofundar a exploração da temática em análise.

Palavras-chave**:** gestão escolar; sistema educativo; comunidades locais

Abstract: The article is focused on the relationship between the school and the educational community. Firstly, the theme is framed and problematized given the evolution of organization of the portuguese educational system models and also many contribuitions of the reflection and research, produced mainly in Portugal, but also in other countries. Secondly, there will be presented empirical data gathered through an inquiry answered by every school in the Almada county, which matches the exploratory step of a PhD current research. Lastly, in the conclusion, in addition to the systematization of the results presented during the article, there are some leads to follow as future research, that allow the deepen of the subject in analysis.

Keywords: school management; educational system, local communities.

Nota Introdutória

Este artigo explora a temática da relação entre escola e comunidade educativa, a qual assume grande relevância social e científica na atualidade tendo em conta as tendências de evolução que vêm sendo identificadas no plano da organização e funcionamento do sistema educativo português.

Como sublinha Ferreira (2003), nas últimas três décadas tem-se assistido à proliferação de noções como autonomia, contrato, projeto, participação e também comunidade, assim como à emergência de práticas e políticas de gestão da escola que envolvem a parceria entre instituições, serviços e profissionais de educação, saúde e serviço social.

Tendo em conta este panorama, o objetivo geral deste artigo é o de produzir uma reflexão sobre os contornos da relação entre escola e comunidade educativa, mobilizando dados empíricos referentes a um contexto territorial específico: o concelho de Almada. Numa primeira parte, a temática é enquadrada e problematizada à luz quer da evolução de modelos de organização do sistema educativo português, quer de diversos contributos de reflexão e pesquisa, produzidos sobretudo em Portugal, mas também noutros países. Numa segunda parte, apresentam-se dados empíricos resultantes de um inquérito por questionário respondido por todas as escolas do

concelho de Almada, o qual constitui a etapa exploratória de um pesquisa de doutoramento em curso[1]. Por fim, na nota conclusiva, para além da sistematização dos resultados da reflexão produzida no artigo, apontam-se pistas de investigação futuras que permitam aprofundar a exploração da temática em análise.

Contextualização e perspectiva evolutiva da relação escola-comunidade

A relação entre escola e comunidade educativa vem assumindo uma centralidade crescente nas últimas décadas, quer enquanto alvo de atenção dos debates sociais e políticos, quer como objecto de pesquisa educativa. Esta situação tem origem em tendências de evolução na organização do sistema educativo, as quais, por seu turno, são indissociáveis de resultados da pesquisa educativa. Neste sentido, a relação entre escola e comunidade configura, simultaneamente, uma área de ação educacional e uma temática de investigação educativa que hoje se revestem de significativa relevância social e científica.

Tendências evolutivas no plano internacional

Como sublinham diversos autores (Epstein e Sanders, 2000, Ferreira, 2003, Canário, 2005) reportando-se à evolução registada na América do Norte e em vários países europeus, a emergência do objeto de estudo "escola" ocorre na década de 1980. Por um lado, constatava-se na época que a sociologia da educação estava muito frequentemente restrita ao escolar, mas sem considerar o próprio estabelecimento escolar como um objeto científico e como um nível de análise a explorar (Canário, 2005). Por outro lado, um conjunto de problemas emergentes nos sistemas de ensino massificados e a tendência para valorizar a ação dos estabelecimentos escolares nas suas especificidades para a resolução desses problemas, originavam a necessidade de explorar este nível de intervenção e de análise.

Com efeito, na década de 1980 verificou-se que a expansão dos sistemas educativos que se havia intensificado após o final da 2ª guerra mundial coexistia com a permanência de desigualdades sociais no seu interior, ao mesmo tempo que aumentavam as taxas de insucesso e abandono escolares. Na verdade, na opinião de Zay (1996) a massificação da escola originou novos problemas, nomeadamente com a entrada de gerações de jovens provenientes de meios que contestam a cultura que a escola transmite e com problemas gerais da sociedade pelos quais se tende a imputar a responsabilidade à escola como seja o insucesso escolar ou as dificuldades de inserção social e profissional dos jovens. No sentido de ultrapassar estes constrangimentos, seguiu-se uma evolução geral que faz apelo à parceria designadamente entre escola e pessoas e instituições das comunidades locais, de modo a ultrapassar problemas excessivamente complexos para serem resolvidos pela escola sozinha.

Assim, a expressão "escola em parceria", traduz uma mudança de paradigma relativamente à expressão "abertura à comunidade", expressando uma passagem da lógica burocrática baseada no cumprimento dos normativos, para uma lógica de parceria baseada na negociação entre atores sociais a quem é reconhecido o poder de estabelecer contratos. Expressa ainda, a passagem de um paradigma linear e causal, a um paradigma sistémico,

[1] Esta pesquisa, com o título provisório "Construir a comunidade educativa - um estudo de caso", está sendo desenvolvida pela doutoranda Teresa Varela sob a orientação de Mariana Gaio Alves.

reconhecendo que os problemas das escolas não podem ser tratados isoladamente de outros, tanto internos como externos ao sistema educativo (Zay, 1996).

Noutros termos, trata-se de argumentar (como também defende Dias, 2003) que a abertura ao "meio" ou "à comunidade" marca o primeiro período da relação escola-comunidade, constituindo um esforço de aproximação entre a cultura escolar e as culturas dos alunos e suas famílias, sem contudo alterar a forma de a escola se organizar e funcionar. Ora, ao conceito de "escola aberta à comunidade", dominante durante mais de 20 anos, foi sucedendo o de "escola em parceria", no sentido de sugerir relações mais horizontais, aumentando o grau de responsabilização e de participação local e gerando novas formas de regulação social (Dias, 2003).

Neste sentido, a escola não pode mais ser entendida como uma organização social isolada, que se valida e justifica internamente. A escola deve ser encarada como uma organização social, que se insere numa determinada comunidade, a qual tem de ser tida em conta na enunciação dos seus objectivos e perante a qual tem de se responsabilizar em termos de resultados. Assim, a uma perspectiva atomística da educação, substitui-se uma perspectiva sistémica, considerando-se a escola como um sistema aberto, que resulta de uma dissolução das fronteiras entre a escola e a comunidade envolvente (Branco, 2007). A expressão "envolver para desenvolver", adoptada por Marques (2003) no seu estudo sobre parcerias educativas, é também ilustrativa desta tendência evolutiva.

Com efeito, no plano europeu a partir da década de 1980 foram sendo implementadas reformas em matéria de autonomia, com ritmos e intensidades diversas nos vários países, sublinhando-se a necessidade de as escolas se abrirem mais à comunidade e valorizando práticas de participação democrática (Eurydice, 2007). Por exemplo, em Espanha a Lei Orgânica do Direito à Educação de 1985, estabelece a necessidade de estarem presentes no processo de decisão da escola todas as partes da comunidade educativa, ao mesmo tempo que em França o regime jurídico de 1985 estabeleceu normas para a abertura da escola à comunidade educativa.

Durante os anos 90, continuou em aberto a concessão de uma maior abertura aos participantes locais, acrescendo-se a esta preocupação uma outra centrada na gestão eficiente dos fundos públicos. Deste modo, a autonomia encerra uma dupla vertente, englobando, por um lado, a necessidade de descentralização de responsabilidades para um nível mais próximo do campo de ação, apelando à intervenção da comunidade educativa e, por outro lado, a lógica de numa nova gestão pública que garanta uma melhor utilização dos recursos públicos (Eurydice, 2007). Neste cenário, em países como República Checa, Polónia, Eslováquia, Estados Bálticos e do Norte da Europa, as reformas relativas à autonomia passaram a estar fortemente ligadas aos princípios da prestação de contas e avaliação dos resultados, garantindo que as decisões tomadas asseguram a melhor utilização dos recursos públicos, para além da concessão de novas liberdades aos participantes locais (Eurydice, 2007).

No início do novo milénio, constata-se o reforço de políticas de autonomia em países que já as haviam implementado, procurando-se ultrapassar as resistências encontradas pelas primeiras reformas educativas desenvolvidas (veja-se os exemplos de Espanha, Letónia, Eslovénia e França entre outros), enquanto outros país, como a Alemanha, Lituânia, Luxemburgo e Roménia, começam neste período cronológico a ponderar o reforço da autonomia escolar (Eurydice, 2007).

Em síntese, a mudança educacional impôs uma redefinição do entendimento do estabelecimento escolar, de uma unidade administrativa que prolongava a administração centralizada da educação para uma organização singular com especificidades locais em função das quais são reconstruídas as normas e a cultura do sistema educativo em que se insere.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Do ponto de vista da investigação, privilegiar a escola como objeto de estudo insere-se "quer numa tendência de alargamento do campo de investigação (que ultrapassa as fronteiras do escolar), quer numa nova perspectiva de ler e interpretar os fenómenos escolares" (Canário, 2005, p. 52-53). Ou seja, significa admitir o pressuposto de que em cada escola, pela ação dos atores nela intervenientes e em função das particularidades do respetivo contexto, são reconstruídas as orientações globais do sistema educativo.

O caso português

A evolução em matéria de modelos de gestão escolar em Portugal enquadra-se nas tendências identificadas a nível europeu. A autonomia e a abertura à comunidade educativa têm vindo a constituir palavras-chave de uma organização do sistema educativo que se pretende mais descentralizada, democrática e com melhores resultados educativos, desde a mudança política portuguesa de 1974.

Se durante o período do Estado Novo (1926-1974) a administração da educação em Portugal assumiu fortes características centralizadoras, constata-se que no período após o 25 de Abril de 1974, apesar dos apelos à democraticidade e à participação dos diversos atores no processo educativo, a alteração da lógica centralizadora revelou-se difícil, não tendo correspondido plenamente a um processo de descentralização e partilha de poderes que se considera necessário e amplamente justificado (Lima, 1998). Ou seja, o processo de abertura à comunidade encontra diversas resistências não traduzindo ainda um verdadeiro processo de estabelecimento de parcerias entre as escolas e as comunidades locais que as envolvem.

Em meados da década de 1980, quando a nível europeu se verifica o início da intensificação das tendências para a autonomia das escolas, é promulgada em Portugal a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), na qual também se estabelece que o sistema de ensino deverá "descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação à realidade, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário, contribuindo para a correção das assimetrias de desenvolvimento regional e local" (alíneas g) e h) do artigo 3.º). Simultaneamente, estudos levados a cabo pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) sugeriram alterações na administração escolar, no sentido de serem transferidos determinados poderes e funções do nível central para o local, reconhecendo a escola como centro nevrálgico do sistema educativo e a comunidade local como parceiro indispensável na tomada de decisões (Sousa, 2000).

Na opinião de Afonso (1999) a aplicação desta intenção de descentralização foi limitada pela excessiva normalização do poder central, originando com o passar dos anos a desmobilização dos atores locais escolares e justificando as tomadas de decisão a nível central. Algumas pesquisas educativas publicadas neste período realçaram, igualmente, a fraca intensidade das relações entre escola e comunidade no caso português.

Para Alves (1997), no nosso país, tanto o envolvimento das famílias, das autarquias, dos movimentos associativos e das empresas na escola é considerado deficiente, como também é escasso o conhecimento que as comunidades científicas e educativas têm sobre as práticas reais das escolas. Num estudo realizado na Gafanha da Nazaré, Arroteia e outros (1997) procuraram conhecer a interação escola-comunidade tendo em conta a identificação das características e dinâmicas sociais do território e a adequação das respostas escolares aos interesses socioeconómicos da comunidade local. Os autores verificaram a existência de uma escola concebida sem atendimento à especificidade da população local, não se verificando articulação com as necessidades próprias de

uma sociedade em mudança e não se observando qualquer indício de transformação por parte das empresas locais que apelasse a possíveis ligações entre o mundo do trabalho e a educação - formação.

Apesar disso, do ponto de vista legislativo, é a partir dos anos 80 que a relação escola-comunidade educativa emerge como uma dimensão relevante no quadro normativo que regulamenta o sistema educativo português. Neste sentido, segundo Branco (2007) é no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que é feita, pela primeira vez, referência explícita a um conceito mais alargado de comunidade educativa afirmando a "representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa" (artigo 4, alínea c). Este decreto de 1998 previa a introdução de um órgão de administração intitulado Assembleia de Escola, o qual deveria ser constituído em partes iguais por representantes do pessoal docente e por outros representantes (pais e encarregados de educação, alunos, pessoal não docente e autoridades locais), através do qual se assegurava a presença de elementos da comunidade educativa envolvente na organização escolar.

É que, de acordo com Formosinho (2007), este decreto procurou reconciliar as diferentes posições sobre participação e autonomia das escolas em debate durante a década anterior à sua promulgação. Uma das posições, defendida pelas associações de pais, sublinhou a necessidade de ultrapassar o modelo de administração das escolas públicas apenas por professores e, consequentemente, enfatizou a necessidade de se criarem órgãos de administração compostos por representantes de pais e da comunidade e com o poder de selecionar/nomear o Diretor da escola pública. Outra posição, também originária do período após 25 de Abril e defendida pelos sindicatos dos professores, acentuava a necessidade de as escolas públicas serem administradas pelos respectivos professores que entre eles elegem o Diretor da escola.

A avaliação do processo de implementação do Decreto-Lei 115-A/98 evidenciou as dificuldades de reforço de autonomia, apontando para um excesso de intervenção da administração regional e central, com grande controlo nos textos dos regulamentos internos, modificados na larga maioria (90%) das escolas inquiridas e com a quase inexistência de assinaturas de contratos de autonomia (Barroso, 2001, cit. por Lima, 2006). Lima (2006) argumenta que em 2001 as escolas portuguesas se encontravam no grau zero de autonomia contratualizada, situação que considera congruente com uma política de educação de tipo centralizado-desconcentrado.

Algumas pesquisas educativas publicadas após a implementação deste modelo de gestão escolar, evidenciaram as potencialidades do estreitamento das articulações entre escola e comunidade envolvente, ainda que também refiram as dificuldades e resistências nesse relacionamento.

Num estudo que teve como objectivo implementar uma proposta de cooperação entre diferentes parceiros locais, reconfigurando a organização educativa e social com forte intervenção das políticas locais, Lopes (2003) concluiu ser possível desenvolver práticas socioeducativas, organizadas em cooperação, com diferentes parcerias, as quais produzem alterações concretas, na proteção e reedificação de património artístico e cultural local e, também, de melhoria das condições físicas na escola. Numa outra perspectiva, Tavares (2007), procurou construir e dinamizar, num estudo local, uma ligação entre a escola velha esquecida e a nova escola recriada, procurando garantir que não se perca a memória associada aos sítios e pessoas que lhe deram forma e vida. Concluiu que o conhecimento endógeno do lugar e a sua valorização através de projetos envolventes são vias conducentes ao desenvolvimento do local.

Já o estudo de Rodrigues (2008) se baseou numa tentativa de aprofundar e compreender a dinâmica da estratégia em parceria em contexto local, procurando investigar se a mesma é um instrumento eficaz e articulador das medidas de intervenção local e se contribui para o fomento de mecanismos de cooperação e interajuda entre os

atores envolvidos no processo de desenvolvimento local. Concluiu que o envolvimento da sociedade civil e a maior autonomia de desenvolvimento local, só poderão produzir resultados eficazes e adequados se os atores tomarem consciência do trabalho em parceria e o interiorizarem nas suas culturas organizacionais e nas suas práticas. Constatou ainda que o envolvimento e dinamização das estratégias delineadas na parceria, dependem da coordenação, requerendo um envolvimento e capacitação dos parceiros locais intervenientes. O planeamento das ações de melhoria e a delineação de estratégias envolvem os atores, num esforço de cumprimento das metas e objectivos a que se propuseram.

Também estudando e analisando parcerias num contexto local, Marques (2007) evidencia o modo como as parcerias, embora vejam formalmente reconhecido o seu papel social e educativo, continuam a ocupar um lugar secundário na vida da escola apresentando um dinamismo entorpecido por limitações legislativas e por autonomias não assumidas, constituindo-se mais como complementos do que como orientadoras da vida da escola e da comunidade. Num outro estudo (Branco, 2007) com o objectivo de saber até que ponto o ideal de educação democrática exige o aprofundamento da comunidade escolar, no sentido da comunidade educativa, concluiu-se que apesar do novo regime de autonomia conceder à escola um lugar central, incentivando a construção de uma autonomia de escola, baseada no diálogo com a comunidade educativa envolvente, não se vislumbram dinâmicas escolares com efeitos a nível da comunidade local.

Na avaliação que a OCDE (2006) produziu das relações da escola com a comunidade envolvente em Portugal, considera-se também que a representação dos diferentes grupos da comunidade educativa, nomeadamente pais e encarregados de educação, é bastante resumida e que o recrutamento dos seus representantes é feito, essencialmente, junto de grupos sociais reduzidos e, não raro, de pais e mães que são professores. De facto, embora assinale a inexistência de dados extensivos (mesmo que apenas de mera descrição estatística), Silva (2006) sustenta a partir das suas pesquisas que em múltiplas situações se verifica que são pais que exercem atividade profissional como docentes que assumem mais frequentemente e intensamente a participação das famílias nas escolas, designadamente como protagonistas na liderança de associações de pais.

Por outro lado, a OCDE (2006) constata que o envolvimento com empresas está relacionado essencialmente com o desenvolvimento da formação profissional, de que é exemplo a articulação das escolas com ensino secundário com empresas da região tendo como objectivo a escolha da oferta de cursos e a concretização de estágios para os alunos. É também frequente o estabelecimento de relações com vista ao desenvolvimento de estratégias de angariação de fundos e de apoio aos projetos da escola, junto dos pais, das autarquias locais e empresas, criando por vezes uma rede ativa de colaboração e parceria entre a escola e o meio social envolvente.

Assim, globalmente infere-se que não basta salvaguardar a participação formal dos vários elementos da comunidade educativa prevendo o seu assento nos órgãos de gestão das escolas e a sua participação na elaboração do projeto educativo, sendo necessária alguma liderança na implementação de dinâmicas que potencializem as relações entre as escolas e as instituições das comunidades locais envolventes e que promovam a mobilização dos recursos existentes.

Mais recentemente, veio a ser promulgado em Portugal no ano de 2008 o atual regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário que procura reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. Pretende-se concretizar este objectivo através da instituição de um novo "órgão de direção estratégica em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos,

no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas" (Preâmbulo, Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril). A este órgão colegial de direção — designado Conselho Geral — cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo, plano de atividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades). Além disso, confia-se a este órgão a capacidade de eleger e destituir o Diretor, que por conseguinte lhe tem de prestar contas. Globalmente, as principais alterações introduzidas por este Decreto - Lei são a substituição da Assembleia Geral pelo Conselho Geral, com reforço na representação da comunidade educativa e a alteração da lógica de gestão escolar que de colegial passa a unipessoal (centrada na figura do Diretor).

Ora, na perspectiva de Lima (2009), esta redução do princípio da colegialidade associando-a sobretudo a órgãos de natureza consultiva e concentrando poderes, é interpretada como uma evolução negativa, a qual origina uma autonomia de tipo gerencial e técnico-administrativo desvinculada da democratização do governo das organizações escolares. Para o autor temos vindo a assistir, desde o período que se seguiu ao 25 de Abril de 1974, a uma perda de protagonismo e legitimidade da categoria "gestão democrática das escolas" especialmente a favor da categoria "autonomia das escolas".

Na perspectiva do Conselho Nacional de Educação também se indica que no atual modelo da avaliação externa, a participação dos representantes do poder local está reservada à reunião inicial, onde são apresentados os pontos fortes e fracos das unidades de gestão e à reunião com o conselho geral, onde os autarcas têm também assento (CNE, 2010). Para o CNE este distanciamento não resulta exclusivamente do modelo utilizado, sendo também reflexo, de um certo afastamento da comunidade envolvente, existente em muitas escolas. Assinala-se, no entanto, que as estruturas representativas dos encarregados de educação, nomeadamente as associações de pais e encarregados de educação (APEE), parecem ter algum envolvimento na vida escolar em geral, embora ainda aquém do desejável.

Contextualização da pesquisa apresentada

Tendo em conta o panorama traçado, diversas interrogações emergem de entre as quais o nosso objectivo neste artigo é o de contribuir para refletir sobre os sentidos atribuídos à relação entre escola e comunidade educativa, mobilizando dados empíricos recolhidos junto das escolas do concelho de Almada. Trata-se, portanto, de explorar a perspectiva das próprias escolas, cientes, por um lado, de que estas são atores fulcrais da relação escola-comunidade, mas, por outro lado, de que as escolas não são o único ator a configurar esta relação, a qual depende também das dinâmicas e instituições locais assim como dos quadros macro de orientações de política educativa.

Apresentam-se dados que respeitam, portanto, a um contexto territorial específico e circunscrito, o que assenta em dois pressupostos. Um pressuposto corresponde à nossa concordância com a afirmação de que o estudo do local em educação necessita de um contexto concreto, que possa funcionar como plataforma de observação das políticas públicas e das dinâmicas socioeducativas locais (Ferreira, 2010). O outro pressuposto é o de que privilegiamos abordagens, no estudo da regulação dos sistemas educativos, que permitam explorar o modo como as orientações globais de política educativa são reconstruídas e reinterpretadas a nível local. Em trabalho de pesquisa anterior, centrado num outro tema educativo, tivemos oportunidade de argumentar, precisamente, que as políticas educativas são, afinal, um resultado contingente das inter-relações entre vários atores individuais e coletivos em diversos níveis (internacionais, nacionais, locais e institucionais) de decisão (Alves, 2010).

ISBN: 978-989-95733-3-8

Neste artigo apresentam-se dados resultantes de um questionário aplicado no final do ano letivo 2009/10, tendo sido nesse mesmo ano que a maioria dos Conselhos Gerais e Diretores eleitos iniciou funções ao abrigo do decreto-lei de 2008 que configura o atual modelo de gestão escolar. Por isso, convêm salientar que o questionário é aplicado num contexto de mudança em que a atenção sobre a temática da relação escola-comunidade educativa é reforçada, na medida em que a presença de membros da comunidade nos órgãos de gestão escolar é valorizada contribuindo para promover a participação de comunidade das autonomias escolares.

A relação escola-comunidade educativa: a perspectiva das escolas do concelho de Almada

Nesta segunda parte do artigo, apresentam-se os dados resultantes do questionário respondido por todas as escolas do concelho de Almada. Começamos por explicitar brevemente os procedimentos metodológicos adoptados na aplicação do questionário para, em segundo lugar, caracterizar genericamente as escolas, os alunos, a oferta formativa, bem como os órgãos de gestão das escolas inquiridas. Por fim, a apresentação de dados organiza-se de modo a responder às questões: O que entendem as escolas por relação com a comunidade? E como a praticam? Que articulações existem entre cultura organizacional e tipo de relação com a comunidade educativa?

Breve nota metodológica

Os dados empíricos que em seguida se apresentam resultam de um inquérito por questionário respondido por todos os agrupamentos e escolas não agrupadas do concelho de Almada, constituindo um estudo exploratório da relação entre escola e comunidade educativa neste território específico. Não obstante, os dados permitem levantar questionamentos e enunciar reflexões que podem ser pertinentes relativamente a outros territórios.

O questionário foi aplicado em Abril de 2010 e respondido por 20 Diretores. Os dados respeitantes às escolas foram tratados recorrendo a uma leitura descritiva das respostas.

As escolas, os alunos e a oferta formativa

Quadro 1 – Caracterização geral dos agrupamentos/escolas não agrupadas inquiridas

ip	O ferta	Elementos CG							Docente s			Alunos							
		D	P ND .O	P ND .T	PEE	ut	om.	ls	otal	EF	P	I/ I°c a)	°c b)	°c c)	.S. d)	EF	CA	P	To tal (a+b+c+ d)
	1, 3								00			236	84	58			5		19 78
	1, 2,3,4,5								12	3	3	03	40	69	67	0	3	7	18 61
	1, 2								3			78	02	75		6			87 1
	1, 5								32			04	23	25					15 52
	1, 3								9			65	90	28					95 7
	1, 2,3								77	1		016	68	92		6	5		17 76
	1, 2,3								34			65	12	98		4	2		12 75
	1, 2,3								0			06	95	69		0	7		13 70

	1, 2,5								1	1		57	48	44		5	1		32	10
	1, 3,4,5								62			08	66	20	65		5	3	17	15
	1, 2,3								1	0		61	22	51		5	2		4	69
	1								04			00	50	95					08	13
	1, 2,4								4	1	3			47	67	9		37	0	70
	1, 4,5								53		6		0	5	098			44	63	12
	1, 2,4,5								32				6	90	54	0		31	0	86
	1, 2,4								3	3	0			34	51	7		2	4	86
	1, 2,4								07	0	2			01	65	9		79	4	87
	1, 2,4,5								07					20	86	6		5	37	11
	1, 2,4,5								34	5	2			81	32	6		9	02	12
	1, 2,4								17	0				10	40	1		4	0	85

Legenda:

Tipologia - 3 AV; 4 E23/S; 5 E3/S; 6 ES

Oferta – 1Ens.Reg; 2 CEF; 3 PCA; 4 CP; 5 EFA

Constata-se que no concelho de Almada existe uma forte presença dos agrupamentos verticais, os quais constituem mais de metade (13) das 20 escolas. A maior parte dos agrupamentos/escolas não agrupadas (13) têm mais de 900 alunos, existindo um grupo mais reduzido (3) que podem ser consideradas escolas de grande dimensão com mais de 1600 alunos.

Utilizando o número de alunos como instrumento de medida, os dados recolhidos permitem, ainda, caracterizar o peso relativo de cada nível ou ciclo de ensino, por tipologia. Naturalmente, nos agrupamentos verticais, os setores do pré-escolar e do 1° ciclo abrangem 49,7%, constituindo-se como o setor com maior expressão, ultrapassando o 2° e o 3° ciclos, quer isoladamente, quer o conjunto de ambos que perfaz 48%.

Estes dados coincidem, naturalmente, com os que são divulgados pela Câmara Municipal de Almada, a qual apresenta, relativamente ao total de alunos do Jardim-de-infância ao ensino secundário, uma maior percentagem até ao final do 1° ciclo (37,5%), relativamente ao 2° ciclo (17%) e 3° ciclo (24,5%) em 2008/09. Também a nível nacional[2] os setores do pré-escolar e 1° ciclo abrangem 59,5% do total de alunos matriculados até ao final do 3° ciclo.

Constata-se ainda, que a componente do ensino secundário no agrupamento vertical é muito reduzida registando apenas 5,7% o que corresponde a três unidades agrupamentos/escolas não agrupadas de ensino, sendo que duas destas integram no seu Projeto Curricular todos os ciclos de estudo. Nas escolas com 2° e 3° ciclo e ensino secundário, observa-se algum desequilíbrio, sendo o número de alunos do 2° ciclo bastante reduzido (2,1% do total). É interessante observar que é superior a expressão do ensino secundário nestas escolas (64,0%) do que nas escolas secundárias com 3° ciclo (47,0%).

[2] Educação em Números, GEPE, 2010.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Na oferta formativa, constata-se a oferta de Cursos de Educação Formação (CEF) em catorze unidades de ensino. Estes são cursos " destinam-se, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como àqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, não (Despacho conjunto n.º 453/2004[3]). Observa-se ainda, que em oito agrupamentos foram criados turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA), para alunos até aos quinze anos que se "apresentem em qualquer das seguintes situações: problemas de integração na comunidade escolar; Ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar; Registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa auto-estima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem".com o mesmo tipo de objetivos (Despacho normativo nº 01/2006[4]).

Por fim, constata-se em todas as escolas com ensino secundário a existência de cursos profissionais vocacionados para a qualificação inicial dos alunos. Conclui-se, ainda, que a maior procura, depois do ensino regular, situa-se nos cursos profissionais (39,8%), observada essencialmente nas escolas básicas 2,3 com ensino secundário (23,1%).

Os órgãos de gestão da escola e as associações de pais e encarregados de educação

Relativamente aos órgãos de gestão, constata-se que a totalidade das escolas do concelho de Almada é dirigida por um Diretor (cumprindo a legislação em vigor, designadamente o Decreto-Lei n.º 75/2008), os quais entraram todos em função em 2009/2010, com exceção de um que está em exercício desde 2008.

Reportando-nos aos anos anteriores, constata-se que dezasseis dos atuais diretores tiveram anteriormente funções de gestão, ou como presidentes de conselho executivo (13), ou como presidentes da comissão administrativa provisória (2) ou ainda como vice-presidentes (1). Apenas quatro dos atuais diretores não têm qualquer relação com o exercício anterior de funções de direção e gestão.

Verifica-se, assim, uma certa estabilidade ao nível dos órgãos de gestão, característica comum a quase todas as unidades participantes no estudo, revelando um certo nível de continuidade e eventual gosto pela administração educacional. Constata-se, ainda, que mais de metade (12) dos atuais Diretores se encontram em funções de gestão há mais de 10 anos, sendo que 6 o faz há mais de 15 anos.

O conselho geral é composto por um número de elementos estabelecido por cada agrupamento/escola não agrupada, nos termos do respectivo regulamento interno, devendo ser um número ímpar não superior a 21, cumprindo também o que está previsto no art.º 12 do Decreto-Lei n.º 75/2008. Constata-se, que o número de elementos que constituem o conselho geral varia de 19 (3 agrupamentos/escolas não agrupadas) a 21 (17 agrupamentos/escolas não agrupadas).

No que respeita às associações de pais e encarregados de educação, os dados recolhidos permitem-nos concluir que a APEE foi constituída durante o ano lectivo anterior em cerca de cinco das unidades participantes neste estudo. Porém, seis dos atuais Diretores não refere ou desconhece o ano da constituição da APEE do seu agrupamento/escola.

Em quase todas as unidades, a APEE participa em algumas atividades que constam do Plano Anual de Atividades do agrupamento/escola. Ainda que treze dos Diretores afirmem apoiar a constituição de APEE e onze

[3] Publicado no Diário da República de 27 de julho de 2004.
[4] Publicado no Diário da República de 6 de janeiro de 2006.

declarem disponibilizar sempre os recursos necessários ao funcionamento da mesma, constata-se que só uma pequena parte dos pais e encarregados de educação estão associados.

O que entendem as escolas por relação com a comunidade? E como a praticam?

Tendo em conta os dados recolhidos, constata-se que as escolas entendem a relação com a comunidade educativa, numa lógica de abertura como um conjunto de práticas partilhadas com alguns elementos da comunidade, preferencialmente pais e encarregados de educação. Assim, em nove dos agrupamentos/escolas não agrupadas os pais e encarregados de educação participam em atividades constantes no plano anual de atividades (festa de Natal, festa de final de ano e outras).

Apenas quatro dos Diretores afirmam envolver sempre a comunidade educativa na avaliação interna e apenas cinco procuram auscultar sempre da possibilidade de parcerias com instituições e empresas da região, de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento. Esta situação poderá não ser específica do território de Almada, uma vez que o Conselho Nacional de Educação (2010), no parecer sobre a avaliação externa, indica que a participação dos representantes do poder local está habitualmente reservada apenas à reunião inicial, onde são apresentados os pontos fortes e fracos das unidades de gestão e à reunião com o conselho geral, onde os autarcas têm também assento. Considera que este distanciamento não resulta exclusivamente do modelo de avaliação, sendo também reflexo, de um certo afastamento da comunidade envolvente, existente em muitas escolas.

Importa ainda salientar que a metodologia utilizada na auscultação das necessidades de articulação com o meio envolvente é bastante variada, sendo realizada pela equipa responsável pelo projeto educativo em cinco agrupamentos/escolas não agrupadas, pelo Diretor sozinho ou por alguém por ele indicado num pequeno conjunto (3), pela equipa dos cursos de educação e formação (CEF) e cursos profissionais (CP) também num pequeno conjunto de (3) e por vários destes métodos em conjunto nos restantes agrupamentos/escolas não agrupadas (9). Assim, nem sempre a metodologia utilizada na auscultação envolve toda a comunidade.

Enquanto órgão responsável pela decisão de estabelecimento de parcerias com a comunidade envolvente, os responsáveis pela gestão indicam apenas o Diretor (7), o Diretor e conselho geral (1), o Diretor e o conselho pedagógico (2) e o Diretor, o conselho geral e o conselho pedagógico (10).

Os documentos orientadores do estabelecimento de parcerias e protocolos com a comunidade educativa são, essencialmente, o projeto educativo do agrupamento/escola não agrupada (5) , o projeto educativo em conjunto com o projeto de intervenção do Diretor (5), estes documentos associados ao projeto curricular de escola (4) ou a outro tipo de documentos produzidos internamente, como sejam o relatório da avaliação interna, relatório dos cursos profissionais e relatório dos cursos de educação e formação (3). Apenas num pequeno número de casos o documento orientador corresponde ao projeto de intervenção do diretor (3).

A forma como as escolas praticam a relação com a comunidade educativa manifesta-se preferencialmente junto das APEE que em quase metade (9) das escolas, são a entidade promotora das atividades de enriquecimento curricular do 1° ciclo (AECs) e da componente de apoio à família (CAF) na pré-escolar. Também em quase metade (9) dos agrupamentos/escolas não agrupadas se constata que os pais e encarregados de educação participam nas atividades da escola. Porém, saliente-se que 7 dos agrupamentos/escolas não agrupadas desconhecem o número de pais/encarregados de educação que estão associados, enquanto nos restantes casos o número de associados varia entre 8 e 237, sendo em média de 42. Estes dados indiciam uma frágil representatividade dos associados das APEE face ao número muito mais elevados de alunos das escolas.

Algumas escolas, numa lógica de parceria, desenvolvem formas de articulação com empresas locais, que respondem à necessidade de colocação em estágios de alunos dos CP e dos CEF (10) ou de apoio, com recursos materiais e técnicos, aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) (4).

Que articulações existem entre cultura organizacional e tipo de relação com a comunidade educativa?

De acordo com Sousa (2006, p. 160), pode definir-se cultura organizacional como " o cimento que dá significado e coerência a um grupo/organização e orienta as suas ações presentes e futuras". A cultura concede uma identidade própria à organização, norteia a variedade individual para comportamentos conciliáveis com um objectivo comum, responde à necessidade de ordem, de previsibilidade e segurança por parte dos indivíduos e dos grupos e possibilita lidar com a incerteza, quer no cumprimento das tarefas em comum, quer quanto ao posicionamento face ao exterior.

Assim, o tipo de cultura predominante numa organização influencia o desenvolvimento de temas comportamentais como o tipo de autoridade considerado legítimo, o tipo de motivação para o trabalho, o tipo de liderança dominante, o relacionamento entre grupos, a forma de lidar com o conflito, com as regras e as prioridades para os novos membros.

Sousa (2006) identifica quatro tipos de cultura organizacional: autocrática (poder), burocrática (papel), realização e apoio. A organização orientada por uma cultura de poder baseia-se na desigualdade de acesso aos recursos (privilégios, condições de trabalho, segurança) sendo o acesso a estes controlado por quem manda.

Na cultura burocrática, o poder do líder é substituído por um conjunto de estruturas e procedimentos. Estes protegem os subordinados e dão estabilidade à organização. Os deveres e recompensas dos papéis dos membros estão definidos e são objeto de um contrato explícito entre a organização e o indivíduo.

Tanto a cultura autocrática como a burocrática dependem do uso de recompensas externas ao trabalho em si e de penalizações para motivar as pessoas. Na cultura de realização o gosto pelo trabalho e a interação com colegas e clientes constituem recompensas intrínsecas, mais qualitativas que quantitativas e advém da natureza das tarefas e do contexto em que têm lugar. É uma cultura centrada no cumprimento de objectivos e orientada para a execução de tarefas.

Por fim a cultura de apoio é mais orientada para as pessoas, baseando-se num clima de confiança mútua entre o indivíduo e a organização. Neste tipo de cultura as pessoas acreditam que são valorizadas como seres humanos e não como peças de uma máquina ou meros contribuintes para uma tarefa.

Procurou-se em seguida de acordo com o modelo descrito e seguindo o questionário proposto por Sousa (2006), conhecer o tipo de cultura organizacional predominante no concelho de Almada. Constata-se que em doze dos agrupamentos/escolas não agrupadas do concelho de Almada, sobressai uma cultura de realização da organização, orientada essencialmente para a consecução de objectivos, os quais são participados e partilhados. Em seis agrupamentos/escolas não agrupadas a escolha predominante relaciona-se com uma cultura burocrática, orientada essencialmente para cumprimento dos diplomas legais, pouco apelativa à participação e inovação. Por fim, em dois dos agrupamentos/escolas não agrupadas os dados recolhidos denotam a existência de uma cultura de apoio orientada principalmente para a satisfação dos profissionais. Em nenhum dos agrupamentos/escolas não agrupadas se verificou a existência de uma cultura de tipo autocrático fortemente assente no exercício do poder.

Ao contrário do que inicialmente se colocava como hipótese, não foi encontrada relação entre o tipo de cultura predominante na organização e a dinâmica estabelecida com a comunidade educativa. Porém, verificou-se uma correspondência entre a tipologia das unidades orgânicas e o número de escolhas relacionadas com a realização de projetos, atividades e parcerias com os parceiros sociais, bem como a intensidade com que são implementados. É no conjunto das escolas secundárias que é mais frequente que os inquiridos declarem que sempre procuram estabelecer articulações, seja com a APEE, com a autarquia, com outras instituições de ensino e instituições locais.

Contudo, nos agrupamentos/escolas não agrupadas inseridos no programa dos territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP), localizados em meios socioeconómicos desfavorecidos, verifica-se ainda mais significativamente que os inquiridos indicam procurar sempre estabelecer relações com a comunidade e respectivas instituições.

Em síntese, o estabelecimento de relações com a comunidade educativa mais do que um efeito de um determinada cultura organizacional, parece ser fortemente influenciada, nuns casos, pela inclusão das escolas em medidas políticas específicas (por exemplo os TEIP) que permitem usufruir de recursos adequados à potencialização daquelas, sendo noutros casos resultado da dinâmica das próprias escolas para assegurar atividades e projetos em articulação com a comunidade congruentes com a oferta formativa específica dessas mesmas escolas.

Nota Conclusiva

Tal como se referiu anteriormente, o presente artigo reporta dados da fase exploratória de uma pesquisa de doutoramento em curso, constatando-se que a estrutura de agrupamento/escolas não agrupadas inquiridas parece convergir com o perfil geral a nível nacional se tivermos por referência o número de alunos e sua distribuição pelos diferentes níveis e ciclos de escolaridade.

Na fase exploratória, torna-se possível evidenciar, relativamente às escolas do concelho de Almada, alguns traços caracterizadores da relação das escolas com as comunidades envolventes. Começamos por destacar que a maioria dos diretores aprecia a presença da comunidade no conselho geral, reconhecendo a estes elementos um envolvimento significativo e um contributo para a potencialização de parcerias educativas. Genericamente, todas as escolas manifestam a intenção de reforçar a relação com a comunidade educativa, embora não considerem esta linha de atuação uma prioridade, apesar das alterações de gestão estratégica introduzidas pela legislação. Consequentemente, apenas um número reduzido de escolas afirma pretender que estas sejam também um recurso educativo da comunidade local.

Os dados recolhidos permitem também evidenciar que o estabelecimento de relações da escola com a comunidade envolvente parece ter origem, essencialmente, na atuação da direção das escolas, não surgindo frequentemente como um plano assumido e delimitado pelos órgãos de gestão escolar na sua globalidade. É também relevante referir que o principal ator da comunidade educativa considerado pelas escolas são os pais e encarregados de educação, individualmente considerados ou nas suas estruturas associativas de representação. Por um lado, consideramos que este resultado pode indiciar a existência de um entendimento muito circunscrito da diversidade de grupos, recursos e atores inerentes a qualquer comunidade envolvente de uma escola. Por outro lado, assinalamos que as associações de pais e encarregados de educação têm vindo a constituir-se de modo mais intenso recentemente e na sequência quer do novo modelo de administração e gestão das escolas portuguesas,

quer da necessidade de assegurar e dinamizar atividades de enriquecimento curricular e componente de apoio à família, sobretudo no pré-escolar e 1º ciclo.

Adicionalmente, verificou-se que o tipo de cultura organizacional parece ser menos influente sobre a iniciativa das escolas em estabelecer relações com a comunidade do que a tipologia da escola e as dinâmicas de funcionamento e oferta formativa inerentes a cada um dos tipos de escola ou do que a inclusão da escola em medidas específicas de política educativa como os TEIP.

Este conjunto de traços caracterizadores da relação das escolas com as comunidades envolventes converge com as tendências identificadas na primeira parte deste artigo, nomeadamente configurando globalmente uma lógica de abertura à comunidade possivelmente em transição para uma lógica de parceria entre escola e comunidade que não é (ainda?) claramente identificável. Ou seja, existem indícios que apontam para a valorização deste tipo de relações por parte dos diretores de escolas do concelho de Almada, mas constata-se o carácter ténue e circunscrito dessa relação, adivinhando-se a existência de significativas dificuldades e obstáculos nestas dinâmicas.

Assim sendo, torna-se pertinente, em nosso entender, desenvolver uma abordagem de um caso específico que permita a caracterização e compreensão mais aprofundada das dificuldades e resistências à dinamização das relações escola-comunidade, assim como a exploração de modalidades de promoção dessa mesma relação. Nesse sentido, teve já início uma segunda etapa da pesquisa de doutoramento em curso centrada no caso de uma escola situada no concelho de Almada. Pretende-se, por um lado, produzir um conjunto de recomendações que possam ser úteis para dinamizar a relação escola-comunidade, a partir do estudo de um caso concreto e da análise das resistências, dificuldades, potencialidades e possibilidades que esse mesmo caso encerra. Por outro lado, pretende-se evidenciar que estes processos se configuram como oportunidades educativas (formais, não-formais e informais) para os vários atores envolvidos na relação escola-comunidade.

Na nossa perspectiva, a relação entre escola e comunidade educativa para além de constituir uma questão de gestão e administração escolar, podendo ser abordada numa perspectiva de compreensão da(s) lógica(s) territorial(is) de inscrição espacial das políticas e práticas educativas, constitui ainda uma temática que deve ser explorada no plano dos sentidos e efeitos dessa mesma relação para a experiência e trabalho educativo de professores, alunos e ainda de outros atores envolvidos, tal como também parece sugerir Canário (2005). O trabalho de pesquisa relatado neste artigo constitui, afinal, o ponto de partida de um projeto de investigação educativa mais amplo e em desenvolvimento.

Bibliografia

Afonso, A. R., Roque, H. & Alves, J. M. (1999). Que fazer com os contratos de autonomia. *Cadernos do Correio Pedagógico, 44*, Porto: Edições Asa.

Alves, N., & outros (1997). Escola e comunidade local. *Instituto de Inovação Educacional.* Lisboa.

Alves, M.G. (2010). A educação no contexto das sociedades e das políticas centradas na ALV: construção teórico-metodológica de um projeto de pesquisa. In M.G. Alves (Ed.), *Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos*, Caparica: edições UIED, pp. 5-24.

Arroteia, J.(1997). *Gafanha da Nazaré: Escola e comunidade numa sociedade em mudança.* Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.

Barroso, J. (2001). *Programa de Avaliação Externa da Aplicação do Decreto-Lei 115-A/1998 de 4 de Maio: Relatório Global da 1ª Fase.* Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa (documento policopiado).

Branco, L. (2007). *A escola comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.

CNE (2010). Parecer sobre a avaliação externa das escolas. Diário da República, 2.ª Série.

Dias, N. (2003). *Políticas educativas e dispositivos de territorialização: da escola aberta à comunidade à escola em parceria.* Tese de mestrado em Ciências da Educação. FPCE. Porto.

Epstein, J. & Sanders, , M. (2000). Connecting home, school and community: new directions for social research. In M. Hallinan (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic, pp. 285-306.

Eurydice (2007). Autonomia das escolas na Europa. Políticas e medidas. *Relatório Comissão Europeia*, 9-12.

Ferreira, I. (2003). *O estudo do local em educação. Dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura.* Dissertação de Doutoramento em estudos da criança. UM. Braga.

Formosinho, J. (2007). A autonomia das escolas em Portugal. *Comunicação apresentada na conferência: A escola face a novos desafios do Ministério da Educação.* Lisboa

Gepe (2010). *Educação em números. Portugal 2010.*Lisboa

Lima, L. (1998). *A escola como organização e o partenariado na organização escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Lima, L. (2009). A Democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Revista de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, *19,* 227-253.

Lima, L., Pacheco J., Esteves M. & Canário R. (2006). *A Educação em Portugal (1986- 2006). Alguns contributos de investigação.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação

Lopes, A (2003). *Parceria(s) da Escola Rural com Parceiros locais: uma proposta para (re)pensar uma Escola Rural.* Tese de Mestrado Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Marques, E. (2003). *Envolver para desenvolver – Um estudo de caso sobre as parcerias educativas*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologias, Departamento de Ciências Sociais Aplicadas.

OCDE (2006). Improving school leadership. Relatório Nacional. Lisboa.

Rodrigues, S (2008). *Do domínio simbólico ao domínio das dinâmicas: Redes de Parceria local da Alta Lisboa.* Tese de Mestrado.Lisboa: ISCTE

Silva, P. (2006). Pais-Professores: reflexões em torno de um estranho objeto de estudo. *Revista Interações*, nº 2, pp. 268-290 (2006).

Sousa, F. (2006). Os comportamentos nas Organizações. Lisboa.

Sousa, R. (2000). *Município e autonomia das escolas*. Actas do Seminário realizado em Braga no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga: Cadernos Escolas e Formação.

Tavares, A. (2007). *Herança Cultural e desenvolvimento local. Das escolas isoladas aos centros educativos.* Tese de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Zay, D. (1996). Das noções de abertura da escola e de comunidade educativa à de parceria. *Estudo da escola.* Porto: Porto Editora

A EMERGÊNCIA DA GERONTOLOGIA COMO PROFISSÃO E O SEU RECONHECIMENTO SOCIAL EM PORTUGAL

Fernando Augusto Pereira
Instituto Politécnico de Bragança; Centro de Investigação e Intervenção Educativa da FPCEUP; Núcleo de Investigação e Intervenção no Idoso da Escola Superior de Saúde de Bragança
fpereira@ipb.pt

Maria Augusta Pereira da Mata
Instituto Politécnico de Bragança; Núcleo de Investigação e Intervenção no Idoso da Escola Superior de Saúde de Bragança
augustamata@ipb.pt

Maria Helena Pimentel
Instituto Politécnico de Bragança; Núcleo de Investigação e Intervenção no Idoso da Escola Superior de Saúde de Bragança
hpimentel@ipb.pt

Resumo: A gerontologia enquanto disciplina académica e actividade profissional tem sofrido um desenvolvimento notável nas últimas décadas. Em Portugal, à semelhança de outros países europeus com uma população muito envelhecida, o desenvolvimento da gerontologia tem sido fundamental na evolução quantitativa e qualitativa dos cuidados gerontológicos formais. Em grande medida, essa evolução é devida ao aparecimento na última década de novos profissionais com diplomas de primeiro ciclo em gerontologia. Importa, no contexto da sociologia das profissões, estudar o processo de inserção profissional dos gerontólogos, assim como o seu papel específico no desenvolvimento dos cuidados e serviços disponibilizados aos idosos. Objetivos: Estudar a perceção dos gerontólogos e das entidades empregadoras sobre o desempenho profissional do gerontólogo no contexto de trabalho; Encontrar pontos de convergência e de divergência com os desempenhos de outros profissionais diplomados envolvidos na prestação de cuidados formais aos idosos; Incrementar o conhecimento empírico sobre o conceito de cuidado gerontológico formal. Metodologia: Foram realizadas cerca de uma dezena de entrevistas em profundidade a gerontólogos e a entidades empregadoras de gerontólogos, abordando as questões relacionadas com os objetivos acima referidos. Resultados e conclusões: Foram encontradas evidências empíricas bastantes sobre a especificidade do trabalho efetuado pelos gerontólogos. É nítida a evidência de competências técnicas, comunicacionais e organizacionais, que podem ser consideradas específicas a este grupo profissional e que se distinguem das evidenciadas por outros diplomados cuidadores de idosos. O destaque vai para a sensibilidade dos gerontólogos para detetar atempadamente sintomas de envelhecimento patológico e para o contacto pessoal com o idoso e suas famílias. É ainda muito referida e valorizada a sua capacidade para organizar e desenvolver serviços e actividades inovadoras. A interiorização do conceito de interdisciplinaridade e a capacidade de integrar e dinamizar equipas técnicas interdisciplinares é igualmente referida como uma característica deste grupo profissional. Todavia, também são apontadas algumas dificuldades comunicacionais e de repartição das competências com os profissionais de saúde habitualmente e tradicionalmente envolvidos na prestação de cuidados formais a idosos.

Palavras-chave: Gerontologia; profissionalização; identidade profissional; saberes profissionais; cuidados gerontológicos

Abstract: Gerontology, both as a subject and as a profession has undergone a remarkable development in recent decades. In Portugal, like in other European countries with a very aged population, the development of gerontology has been instrumental in the evolution of quantitative and qualitative formal geriatric care. To a large extent, in the last decade this evolution is due to the appearance of a new professional with a first degree diploma in gerontology. In the context of the sociology of professions, it is vital to study the process of vocational integration of gerontologists as well as its specific role in the development of care and services available to seniors. Objectives: To study the perception of gerontologists and their employers on the performance of the professional gerontologist in the workplace in order to find points of convergence and divergence with the performance of other graduate professionals involved in providing formal care to the elderly; To increase empirical knowledge

about the concept of formal gerontological care. Methodology: Around a dozen in-depth interviews made to gerontologists and the employers of gerontologists and addressing issues related to the previously mentioned objectives. Results and conclusions: We found plenty of empirical evidence on the specificity of the work done by gerontologists. There is a clear evidence of technical, organizational and communicative skills, which can be considered specific to this professional group and which are distinctive from those shown by other graduated caregivers for the elderly. The focus is on the sensitivity of gerontologists to detect pathological symptoms of aging time and a personal contact with the elderly and their families. The focus goes to the sensibility of the gerontologists to detect in advance symptoms of a pathological aging, and to a personal contact with the eldery and their families. It is still very valuable their ability to organize and develop innovative services and activities. The internalization of the concept of interdisciplinarity and the ability to integrate and streamline interdisciplinary technical teams is also mentioned as a feature of this professional group. However, we also point out some difficulties of communication and sharing skills with health professionals commonly and traditionally involved in providing formal care to the elderly.

Keywords: Gerontology, professionalization, professional identity, professional knowledge, geriatric care

Introdução: A gerontologia como profissão

A gerontolologia é uma área científica relativamente recente centrada no fenómeno do envelhecimento e dos idosos. Segundo Lowenstein (2004) a Gerontologia, desde os anos 90, evidencia um quadro de valores próprios, um caráter interdisciplinar operando tecnologias específicas e é suportada por programas académicos reconhecidos internacionalmente. Bramwell (1985) já havia considerado a Gerontologia como uma área científica ao assinalar as seguintes características: um tema central distinto que é o estudo do envelhecimento humano na perspetiva do ciclo de vida; metodologias de investigação próprias como sejam o estudo de marcadores biológicos da idade (no campo da bioquímica e ciências afim) e metodologias qualitativas e fenomenológicas (no campo das ciências sociais e humanas); uma comunidade académica ativa e organizada e; por último, uma atividade intelectual contínua plasmada em inúmeras publicações científicas periódicas e não periódicas. No entanto, de acordo com Park (2008) o aparecimento de Gerontologia como um campo científico multidisciplinar é bastante anterior, tendo tido lugar nos Estados Unidos da América (EUA), muito pelo trabalho fundador de Edmund Vincent Cowdry, um citologista canadiano-americano, pertencente à Escola de Chicago. Este cientista editou, em 1939, a obra "Problems of Ageing", a qual reúne de forma articulada contributos das ciências biológicas, do comportamento e sociais. A perspetiva de Cowdry foi inspirada pelos graves problemas sociais resultante da grande depressão económica de 1929 nos EUA, que afetavam toda a população e muito particularmente os idosos, devido à enorme dificuldade de emprego e à ausência de qualquer apoio social.

Deixando a questão da sua constituição da gerontologia enquanto área científica, que é relativamente pacífica, importa discutir a questão do seu reconhecimento enquanto profissão, analisando-a sob o prisma da nova sociologia das profissões, na linha do pensamento, entre outros, de Champy (2009), Abbot e Meerabeau (1998), Terssac (1996), Fournier (1999), Caria et al. (2005). Um prisma que, liberto, do espartilho funcional-estruturalista ortodoxo, concede maior importância ao papel dos atores (profissionais) e da gestão das competências em contexto de trabalho, da autonomia profissional, das formas emergentes de poder pelo conhecimento técnico específico.

Esta nova forma de construção do profissionalismo parece responder melhor às contingências da pós-modernidade e ao seu impacto nas relações de trabalho e gestão de carreiras. De facto, profissões menos institucionalizadas (também por vezes designadas por novas profissões ou semi-profissões) sobretudo do campo da saúde e do sector social, onde se engloba a gerontologia, carecem de encontrar novas formas de construção de profissionalidade que passam, em larga medida, pela exibição e valorização de competências técnicas específicas dos

seus profissionais e por competências interpretativas e justificativas (promotoras de identidade) sobre o seu desempenho profissional.

O gerontólogo, com diploma de formação académica superior de primeiro ciclo, é um profissional muito recente que emerge, em Portugal e em outros raros países (Brasil, por exemplo), apenas na última década. A sua formação académica distingue-se por comportar, em partes equilibradas, unidades curriculares das ciências sociais e humanas e das ciências da saúde. Este profissional destina-se a trabalhar exclusivamente com idosos e suas famílias em situação de institucionalização ou inseridos na comunidade. A sua formação tem ainda a particularidade de os preparar para intervir em idosos em situação de debilidade ou dependência, assim como, e preferencialmente, em idosos gozando de plena saúde e de uma vida ativa. Neste último caso a sua intervenção assume um caráter preventivo e minimizador de risco.[1]

Metodologia

A recolha de informações baseou-se em entrevistas em profundidade, através de questões abertas, com cinco responsáveis por instituições de idosos, que possuem nos seus quadros de pessoal gerontólogos, com o objectivo de conhecer a sua prespetiva acerca da relevância social da profissão. As instituições em causa são todas do distrito de Bragança. Dois dos entrevistados são responsáveis por mais do que uma instituição, pelo que, as informações refletem a experiência de sete entidades empregadoras. As instituições em causa são na sua maioria IPSS em que o responsável entrevistado exercia cargos de presidente da direção, ou outros cargos na direção técnica. Falamos de lares, centros de dia e serviços de apoio domiciliário. Apenas uma das instituições da amostra era de direito privado e a entrevista decorreu com o seu proprietário que acumulava a função de diretor técnico. As questões éticas foram salvaguardadas através da explicitação dos objectivos e finalidade do estudo e o consentimento obtido na pessoa dos seus responsáveis. O guião de entrevista abordava os seguintes temas: os motivos que levaram à contratação de um gerontólogo; o conhecimento das competências específicas do gerontólogo; a relação entre os motivos da contratação com as competências específicas do gerontólogo; a existência de alguma área específica de competências em que o gerontólogo se distinga de outros profissionais usualmente contratados pela instituição; as diferenças reconhecidas e valorizadas no cuidado pessoal com os idosos por parte dos gerontólogos por comparação a outros profissionais; a apreciação da autonomia técnica dos gerontólogos; a sua capacidade de inovação e avaliação integral do idoso, assim como de integração em equipas multidisciplinares.

Resultados: Perspetiva das entidades empregadoras sobre o desempenho profissional dos gerontólogos no contexto das suas organizações.

A apresentação dos dados segue a estrutura do guião de entrevista. Todavia procedeu-se à combinação de algumas respostas no sentido de dar maior coerência e clareza às ideias expressas pelos entrevistados. Tomamos sempre como exemplo ilustrativo uma ideia expressa por algum entrevistado a qual serve de introdução ao nosso comentário subsequente.

Iniciando pelos motivos da contratação de gerontólogos pelas entidades empregadoras baseiam-se, fundamentalmente, na apreciação positiva das competências dos gerontólogos evidenciadas nos períodos de estágios curriculares de inserção profissional. É o conhecimento do desempenho profissional em contexto de

[1] Para uma visão detalhada do perfil de competência do gerontólogo pode consultar-se Pereira (2010).

trabalho que determina a contratação. As competências apreciadas são de índole diversa o que indicia a polivalência e diversidade da formação académica destes profissionais.

"Foi a necessidade de contratar uma pessoa para ficar responsável pelo serviço do lar social que pudesse supervisionar a prestação de cuidados diretos aos idosos; selecionamos um gerontólogo pois já conhecíamos o seu trabalho através das experiências de estágio curricular de inserção profissional". [Entrevistado #1]

A competência dos gerontólogos mais valorizada prende-se com a sua capacidade para detetar patologias e outras situações de fragilidade dos idosos que não são devidas à idade e que estavam identificadas como tal. Têm "olho clínico" para saber o que é da idade e o que não é da idade, tais como: detetar demências e para alertar para sinais de negligência, solidão e depressão. E isto faz toda a diferença na adequação dos cuidados a prestar aos idosos, quer enquanto grupo social (adequação das práticas e serviços prestados), quer enquanto indivíduos (adequação de programas de desenvolvimento individual), possibilitando a correção dos fatores que afetam negativamente o idoso e a sua recuperação física, mental, emocional e social.

"São muito eficazes a detetar alterações devidas a patologias que pensávamos eram apenas devidas à idade e isto faz uma diferença muito grande no cuidado prestado e mesmo no entendimento dos próprios idosos; têm "olho clínico" para saber o que é da idade e o que não é da idade, para alertar para as demências". [Entrevistado #2]

Outra competência igualmente muito valorizada consiste na capacidade para produzir pareceres técnicos sobre os equipamentos necessários. Aportam conhecimentos teóricos específicos que são essenciais para a melhor organização do serviço; sabem como fazer as coisas e isso facilita muito o trabalho; possuem muitos conhecimentos teóricos sobre a construção dos processos, documentos de avaliação, entre outros. Desenvolvem ainda um papel muito importante ao nível da formação e coordenação do pessoal e mesmo da equipa de técnicos, melhorando o desempenho profissional dos mesmos. Por todas estas razões os gerontólogos contribuem muito para a otimização dos recursos e para a adequação das práticas de cuidado aos idosos.

"Têm muita capacidade para dar pareceres técnicos sobre os equipamentos necessários". [Entrevistado #2]

"Aportam conhecimentos teóricos que são essenciais para a melhor organização do serviço, sabem como fazer as coisas e isso facilita muito o trabalho; possuem muita teoria sobre a construção dos processos, documentos de avaliação, etc.". [Entrevistado #1]

São ainda relevadas as suas elevadas competências comunicacionais com os idosos, salvaguardando sempre a sua dignidade pessoal, o que denota a interiorização bem conseguida dos valores éticos. Revelam ter uma sensibilidade no trato com os idosos que outros técnicos não possuem. As competências comunicacionais são também alargadas às famílias dos idosos o que, por vezes, se traduz na potencialização dos laços entre o idoso e a sua família. Este é um aspeto fundamental para a institucionalização bem sucessiva e é apontado como um dos desideratos mais difíceis de alcançar.

"O gerontólogo destaca-se no conhecimento que demonstra ter do idoso, no seu acompanhamento e na forma como com contacta e comunica com o idoso". [Entrevistado #3]

No campo da animação social dos idosos revelam um especial cuidado no evitamento de práticas de infantilização dos idosos, facto que, nas palavras das entidades empregadoras, os demarca de outros profissionais. Todavia, também segundo essas entidades, infelizmente, os gerontólogos tendem a não valorizar devidamente o seu papel nesta atividade, considerando-a uma área de intervenção menor, o que não é desejável.

"Deviam dar mais atenção à área da animação social para a qual também estão muito bem formados, embora fujam dela. Na animação há o problema da infantilização dos idosos. Nunca vi um gerontólogo a infantilizar um idoso". [Entrevistado #5]

Outra competência apreciada no gerontólogo deriva da sua polivalência de conhecimentos e áreas de intervenção, sendo valorizado pelo facto de ser o único profissional da área a possuir na formação de base conhecimentos da área da saúde e das ciências sociais. Este facto também lhe confere um bom nível de autonomia técnica e de capacidade de integração em equipas multidisciplinares, embora ainda sejam notadas algumas dificuldades de delimitação do campo de intervenção profissional com alguns profissionais, nomeadamente com os enfermeiros.

"O Gerontólogo é o único profissional que possui na formação a componente social e a componente saúde, assim sendo, esta é uma mais-valia existente nesta profissão, dado que lhe confere bastante polivalência". [Entrevistado #3]

"Têm uma boa autonomia técnica; já assumem as responsabilidade em tarefas importantes como o contacto com as famílias que é muito complicado; posso confiar inteiramente neles mas ainda precisam de amadurecer, sobretudo no trato pessoal, designadamente, quando atuam sobre situações de stress". [Entrevistado #2]

"Existe a questão da arrogância de qualquer licenciado que pensa que é o que tem mais competências que os outros. É uma questão que ainda têm de aprender a gerir melhor. Existem conflitos sobretudo com os enfermeiros por causa da administração da medicação. Com os outros profissionais não existem tantos problemas". [Entrevistado #1]

Por fim, as entidades empregadoras referem ainda a importância destes profissionais integrarem as equipas de outros serviços como os centros de saúde, câmaras municipais e serviços sociais, funções nas quais poderão ter um papel relevante em projetos de promoção da saúde e do envelhecimento bem sucedido; em ações de mitigação e prevenção de situações de isolamento e, outrossim, na mitigação das situações de sobrecarga dos cuidadores informais por exemplo.

"Podem ter um papel muito importante em outro tipo de instituições como as câmaras municipais e as juntas de freguesia e também nos hospitais onde podem fazer um importante papel de humanização dos serviços. Podem acrescentar muito em termos de investigação e de desenvolvimento da qualidade". [Entrevistado #1]

"Atuando integrados em alguma instituição ou por conta própria os gerontólogos podem desenvolver a sua atividade em várias áreas como sejam: a consultadoria técnica, atividade terapêutica (estimulação motora e cognitiva), como promotor de novos serviços (turismo sénior e centros gerontológicos). Em todas estas formas de intervenção acredito que podem poupar muitos recursos financeiros à sociedade e muito sofrimento aos idosos e suas famílias". [Entrevistado #4]

Conclusões

Em síntese na perspetiva da entidade empregadora o gerontólogo revela a capacidade de introduzir inovações na dinâmica organizativa das instituições de idosos que muito têm contribuído para a melhoria da qualidade do serviço prestado e outrossim da qualidade de vida dos idosos institucionalizados.

Foram encontradas evidências empíricas bastantes sobre a especificidade do trabalho efetuado pelos gerontólogos. É nítida a evidência de competências técnicas, comunicacionais e organizacionais, que podem ser consideradas específicas a este grupo profissional e que se distinguem das evidenciadas por outros diplomados cuidadores de idosos. O destaque vai para a sensibilidade dos gerontólogos para detetar atempadamente sintomas

de envelhecimento patológico e para o contacto pessoal com o idoso e suas famílias. É ainda muito referida e valorizada a sua capacidade para organizar e desenvolver serviços e atividades inovadoras. A interiorização do conceito de interdisciplinaridade e a capacidade de integrar e dinamizar equipas técnicas interdisciplinares é igualmente referida como uma característica deste grupo profissional. Todavia, também são apontadas algumas dificuldades comunicacionais e de repartição das competências com os profissionais de saúde habitualmente e tradicionalmente envolvidos na prestação de cuidados formais a idosos.

Referências Bibliográficas

Abbot, P. e Meerabeau, L. (1998). *The Sociology of the Caring Professions*, London, Routledge.

Bramweel, R. D. (1985). Gerontology as a Discipline. *Educational Gerontology*. Volume 11. 201-211.

Caria, Telmo H. (org.) (2005), Saber Profissional, Coimbra, Almedina.

Champy, F. (2009). *La Sociologie des Professions*. Paris, PUF. 75-94.

Dubar, C. (1997). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais.* Coleção Ciências da Educação, n°. 24. Porto Editora.

Lowenstein, A. (2004). Gerontology Coming of Age: The Transformation of Social Gerontology into a Distint Academic Discipline. *Educational Gerontology*. Volume 30. 129-141.

Park, H. W. (2008). Edmund Vincent Cowdry and the Making of Gerontology as a Multidisciplinary Scientific Field in the United States. *Jornal of History of Biology*. Número 41. 529-572.

Pereira, F. (2010). Gerontólogo: Motivações e Escolhas na Construção de uma Nova Profissão na Área da Saúde. Em Ana Delicado, Vera Borges, Steffen Dix (Eds), *Profissão e Vocação: Ensaios Sobre Grupos Profissionais*. 95-114. ICS. Lisboa.

Terssac, G. (1996). Saberes, Competências e Trabalho. In BARBIER, Jean-Marie (dir.) (1996), Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF. 223 – 247

Fournier, V. (1999). The appeal to professionalism as a disciplinary mechanism. *The Sociological Review*. 280-307.

PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO SOBRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA

Maria Filomena Fragoso de Moura

Universidade de Granada

prof.filomena.moura@gmail.com

Resumo: Este artigo teve por base um estudo feito junto de professores do ensino básico que teve como principais objetivos inquirir a sua opinião sobre a importância das aprendizagens realizadas no jardim-de-infância e conhecer a sua perceção sobre a especificidade da educação pré-escolar e do estatuto profissional dos educadores de infância no sistema educativo. Centra-se na apresentação de alguns dos resultados obtidos nas respostas dadas pelos professores inquiridos sobre a importância da educação pré-escolar, a articulação entre este ciclo de educação e o ensino básico e ainda sobre o contributo da educação pré-escolar para a igualdade de oportunidades. O estudo de carácter exploratório envolveu uma pesquisa empírica que assentou na articulação de duas abordagens metodológicas, qualitativa e quantitativa, tendo-se situado no contexto de três agrupamentos de escolas TEIP e recolhido a opinião dos professores através de um questionário. Foi importante compreender como são entendidas as finalidades e as funções da educação pré-escolar pelos professores do ensino básico, podendo-se alargar essa compreensão a outros contextos.

Palavras-chave: educação pré-escolar, continuidade educativa, articulação curricular.

Abstract: This article was based on a study done with elementary school teachers and had, as main objectives, to ask their opinion about the importance of learning that takes place in the kindergarten and to know their perception about the specificity of pre-school education and professional status of infant teachers in the educational system. It focuses on the presentation of some results obtained through the answers given by teachers interviewed about the importance of pre-school education, the relationship between this cycle of education and the basic (primary) education and on the contribution of pre-school education for equal opportunities.
The study involved an exploratory empirical research that was based on the articulation
of two methodological approaches, qualitative and quantitative, according to the context of three groups of TEIP schools and collected the opinions of teachers using a questionnaire. It was important to understand how the purposes and functions of pre-school education are understood by elementary school teachers, admitting that such understanding may be extended to other contexts.

Keywords: Pre-school education, Elementary school teachers, Equal opportunities, Pre-school education and elementary school teachers relationship

ISBN: 978-989-95733-3-8

Introdução

Pensar em educação, ensino e aprendizagem nos tempos atuais, implica conhecer as várias etapas do sistema educativo e seus intervenientes e tomar consciência do papel de cada um no desenvolvimento desse processo.[1] Igualmente importante é a ideia que conhecer e intervir com qualidade pressupõe a existência de uma articulação entre todos aqueles que, independentemente do momento em que atuam, o façam tendo sempre presente uma continuidade educativa (Serra, 2004).

A educação pré-escolar é reconhecida e está legislada como a primeira etapa da educação básica, sendo-lhe dado, no atual enquadramento legal, um papel na procura de soluções organizativas e curriculares em igualdade com os ciclos do ensino básico, tendo em vista o sucesso educativo dos alunos. Apesar de ter um estatuto idêntico ao dos outros ciclos do ensino básico, assume-se como uma etapa com características próprias e muito específicas, tanto ao nível da organização funcional como da organização curricular, que a distancia dos restantes níveis de ensino.

Reconhece-se que é fundamental para o desenvolvimento da continuidade do percurso educativo dos alunos, que os seus principais motores e agentes, os docentes, sejam conhecedores dos papéis atribuídos a cada um deles, de forma a possibilitar a comunicação e o diálogo entre si e a estabelecer pontes cruciais para a articulação e planificação de um caminho comum, tendo em vista o sucesso escolar dos alunos. No entanto, não é desconhecida a dificuldade em realizar uma articulação curricular e desenvolver um trabalho resultante de uma efetiva cooperação entre docentes, existindo ainda uma segmentação no sistema escolar entre os vários níveis de educação e ensino.

Assim, constituíram-se enquanto questões centrais para o desenvolvimento do estudo perceber como é que os professores do ensino básico consideram a importância das aprendizagens da educação pré-escolar para o progresso escolar dos alunos e compreender como se situam face às características específicas do jardim-de-infância e ao estatuto docente próprio dos educadores de infância.

A informação obtida neste estudo teve como base a articulação das duas abordagens metodológicas, qualitativa e quantitativa, que, apesar de se distinguirem entre si, são complementares partindo do pressuposto que os conhecimentos que ambas permitem adquirir se completam (Lorenzo, 2003). Assim, o contexto desta investigação teve como base três agrupamentos de escolas da rede pública, com o estatuto de TEIP, onde se fez a recolha de dados contextuais e onde se aplicou um questionário a professores do ensino básico.

Abordagem metodológica

O estudo assumiu um carácter exploratório, uma vez que as investigações sobre esta temática são escassas em Portugal, constituindo-se como uma pesquisa empírica que se propôs investigar um fenómeno

[1] Este texto tem origem num estudo realizado no âmbito de dissertação de Doutoramento em Ciências de Educação, sob a orientação dos Prof. Doutor Manuel Lorenzo Delgado e Prof. Doutor Juan Antonio López Núnez, apresentada na Faculdade de Ciências de Educação da Universidade de Granada, em Abril de 2011.

contemporâneo, em que as fronteiras entre os fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes (Yin, 1994).

Por um lado centrou-se em casos singulares, ou seja, em três agrupamentos de escolas pertencentes a Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – Programa TEIP II[2], e, por outro lado, utilizou uma técnica quantitativa, o questionário, que, enquanto instrumento de recolha de dados, proporciona a obtenção do maior número possível de opiniões e permite um tratamento quantitativo das respostas dos inquiridos.

A razão pela qual foram escolhidos agrupamentos pertencentes a Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, teve em linha de conta, por um lado, considerar-se conveniente estudar escolas públicas dependentes do Ministério da Educação uma vez que não escolhem a sua população e têm finalidades mais marcadamente educativas do que sociais. Por outro lado, os agrupamentos de escolas TEIP, apesar de semelhantes aos outros no sentido de integrar os vários níveis de ensino e vários estabelecimentos educativos numa unidade organizacional, em que os profissionais dos diferentes ciclos têm de trabalhar em conjunto, apresentam características próprias devido ao elevado número de alunos em riscos de exclusão social e escolar, procedendo ao desenvolvimento de projetos que visam a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação.

No reconhecimento da necessidade de introduzir mecanismos de apoio às populações mais carenciadas e de respostas concretas às necessidades e expectativas dos alunos e famílias, insiste-se assim na aposta da diversificação de ofertas educativas e formativas segundo critérios de prioridade e discriminação positiva (Canário, 1999). A investigação desenvolveu-se junto de professores do ensino básico, enquanto escolaridade obrigatória e em contextos exclusivamente criados para permitir melhorar as oportunidades para os seus alunos, em que a educação pré-escolar é tida como parte do percurso para essa melhoria.

Não pretendeu ser um estudo de caso feito em profundidade mas sim um estudo circunscrito a uma situação organizacional específica, em que foi feita uma descrição do contexto organizacional, tanto ao nível dos objetivos e características do contexto em que estas escolas se inserem e que as identifica, como ao nível de cada uma das organizações escolares em estudo. Este estudo permitiu, através do quadro referencial no qual os indivíduos agem e interagem, compreender melhor causas e efeitos do comportamento humano (Wilson, 1977, citado por Benavente em 1993), levando a que uma determinada ação seja válida quando observada no local onde ocorre, sem separar os seus intervenientes do contexto que os envolve.

A investigação decorreu em três fases, tendo-se desenvolvido uma primeira fase exploratória num agrupamento de escolas que, apesar de também ser TEIP foi escolhido apenas para a recolha de dados que permitiu reunir por entrevista a conceção dos professores, com vista à construção do questionário. É partindo do que o indivíduo pensa sobre as coisas e como reage perante elas que se inicia a investigação científica (Silva, 1986). Depois de uma primeira versão do questionário ter sido submetido a um painel de juízes – investigadores com um trabalho em educação pré-escolar, procedeu-se, numa segunda fase, à recolha de dados contextuais, em que a documentação analisada permitiu a familiarização com a história de um grupo, com a sua cultura, a sua organização e com acontecimentos relevantes para a investigação (Fortin, 2009). Aplicou-se depois o questionário a um total de 535 professores do ensino básico em exercício de funções nos três agrupamentos de escolas escolhidos, tendo-se recolhido 372 respostas, 69,5% da amostra. Finalmente, numa terceira fase fez-se o tratamento e análise dos dados

[2] Segundo Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP II), de acordo com o previsto no Despacho Ministerial, de 26 de setembro de 2006, redefinido à luz do disposto no Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de outubro (TEIP 2).

recolhidos, a partir do uso do programa de estatística SPSS, versão PASW18.0, que, permitiu proceder a um tratamento global mas também analisar separadamente as respostas dos professores do 1° ciclo e as dos 2° e 3° ciclos, uma vez que os primeiros têm uma responsabilidade mais direta na continuidade do percurso educativo das crianças que transitam da educação pré-escolar.

As opções metodológicas tomadas permitiram concretizar o desenvolvimento do estudo mediando entre os dados provenientes do questionário e os dados resultantes da análise documental de cada um dos agrupamentos de escolas e possibilitaram a sua organização e leitura em cinco grandes blocos: Importância da Educação Pré-Escolar; Conhecimento da Educação Pré-Escolar; Contributo para a Igualdade de Oportunidades; Estatuto Profissional dos Educadores de Infância e Propostas para a Melhoria da Educação Pré-Escolar. Foi importante compreender como é que os professores do ensino básico daqueles agrupamentos de escolas entendem as finalidades e funções da educação pré-escolar, não só como atores de uma realidade específica e responsáveis pela escolaridade obrigatória, mas também no sentido de se poder alargar essa compreensão a outros contextos idênticos (Bogdan e Biklen, 1994).

Para este artigo delimitou-se a informação recolhida a três dos aspetos analisados relativos às opiniões dos docentes inquiridos: Importância da Educação Pré-Escolar, Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico, e, Contributo da Educação Pré-Escolar para a Igualdade de Oportunidades.

Importância da Educação Pré-Escolar

Para compreender quais as representações e expetativas dos professores do ensino básico em relação à educação pré-escolar, foi fundamental saber como é que definem as principais **funções** deste nível de educação. As tomadas de posição relativas à educação são sempre um produto de um processo ideológico que implica o pensamento e a elaboração de uma certa representação do que é ser criança e ainda sobre a infância e o papel da sociedade sobre essa infância. Estas ideias e conceções englobam a imagem da família e a função dos pais que está intrinsecamente ligada ao papel social dos homens e mulheres, sendo reveladoras de uma determinada conceção educativa (Cardona, 1997).

Da análise das respostas dadas pelos professores constatou-se que, relativamente ao aspeto "*dar apoio às famílias que trabalham*", 59,6% considerou tratar-se de uma função importante e apenas 29,3% a considerou muito importante. Já em relação ao segundo aspeto "*permitir a realização das primeiras aprendizagens*", verifica-se uma inversão na percentagem das respostas obtidas, correspondendo a importante 14,5% e a muito importante 85,2%. Apesar de ser reconhecido um papel de apoio às famílias, a função educativa foi considerada mais relevante, evidenciando a existência de um grande consenso na importância atribuída à educação pré-escolar na realização das primeiras aprendizagens.

Ao compararmos as respostas dos professores do 1° ciclo e dos 2° e 3° ciclos, o aspeto "*permitir a realização das primeiras aprendizagens*" é também o que concentra uma mais elevada percentagem de respostas nos campos importante e muito importante, distribuídos igualmente pelos dois grupos de professores. Esta análise permite inferir que não são apenas os professores do 1° ciclo, enquanto ciclo contíguo à educação pré-escolar, que a consideram importante para as primeiras aprendizagens, alargando-se esta opinião aos outros dois ciclos de ensino.

No desenvolvimento desta questão, procurou perceber-se quais os **domínios de aprendizagem** que, na opinião dos professores, deveriam ser privilegiados. Relativamente às aprendizagens sociais, realçam-se três consideradas

muito importantes e que reuniram o maior número de respostas: "*respeitar as regras sociais/sala de aula*" (77,7%), "*respeitar o outro*" (77,2%) e "*adquirir autonomia na realização de tarefas*" (75,8%). Estas aprendizagens são dimensões que estando ligadas ao desenvolvimento social das crianças se refletem diretamente no comportamento e nas aprendizagens em sala de aula, demonstrando algumas das preocupações atuais dos professores.

Comparando as respostas dos professores do 1° ciclo com as dos 2° e 3° ciclos, registou-se que o aspeto que obteve uma maior incidência de respostas dos professores do 1°ciclo foi o " *adquirir autonomia na realização de tarefas*"(82,7%), indicando preferência por uma dimensão diretamente relacionada com dinâmicas de sala de aula, facilitadoras dos processos de enino-aprendizagem. Já em relação aos professores dos 2° e 3° ciclos foi o aspeto " *respeitar o outro*" que teve a maior incidência de respostas (75,5%), privilegiando assim uma competência de ordem social.

Relativamente às aprendizagens cognitivas, as três que reuniram o maior número de respostas enquanto muito importantes foram: "*desenvolvimento da comunicação*" (72%), "*desenvolvimento do raciocínio*"(69,1%) e "*expressão motora (coordenação motora global e desenvolvimento da motricidade fina)*"(66,9%). Na comparação das respostas dos professores do 1° ciclo e dos 2° e 3° ciclos, observou-se que o aspeto que contou com o maior número de respostas por parte dos docentes do 1° ciclo foi o "*desenvolvimento da comunicação*"(83,6%) enquanto que relativamente aos docentes dos 2° e 3° ciclos a maioria das respostas incidiu no aspeto " *desenvolvimento do raciocínio"*(66,6%).

O levantamento de todos estes aspetos remete para competências globais de aprendizagem que, para além de se relacionarem com algumas das preocupações dos professores em relação aos seus alunos, atribuem à educação pré-escolar um papel de recurso para ultrapassar dificuldades sentidas. Tanto ao nível social como ao nível cognitivo, são valorizados os aspetos que interferem em rotinas e dificuldades sentidas no processo de ensino-aprendizagem.

Para melhor se contextualizar as opções de resposta feitas pelos professores, foi importante analisar qual o aspeto que, na sua opinião, **caracteriza a educação pré-escolar**. O item "*contribuir para que as crianças fiquem mais bem preparadas para os ciclos seguintes*" contou com a preferência do maior número de professores que o considerou muito importante (61,3%). Também na opção muito importante, ficou imediatamente a seguir o item "*dar às crianças oportunidade de brincar com outras, num grupo* " (52,4%).

Se o primeiro aspeto permite uma leitura sobre a educação pré-escolar enquanto facilitadora do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, já o segundo aspeto aponta para o processo de desenvolvimento social especialmente importante nas primeiras idades. Na comparação das respostas dos professores do 1° ciclo e dos 2° e 3° ciclos, não se identificam diferenças de opinião entre estes dois grupos relativamente aos dois aspetos mencionados o que significa que ambos percecionam a educação pré-escolar da mesma forma.

A educação pré-escolar é assim caracterizada como uma valência educativa e de alicerce aos outros graus de ensino, mas também como uma importante valência de âmbito social, em que as vivências em grupo e o "brincar" assumem um papel importante na construção da personalidade das crianças e se refletem em futuras aprendizagens, concorrendo para a ideia que se deve entender as brincadeiras das crianças como uma forma de se relacionar com os outros e de construir conhecimento sobre o que a rodeia (Bruner, 1999).

Ainda decorrente desta análise constatou-se que o terceiro item "*permitir que as crianças participem em atividades do seu interesse*" foi o que contou com o menor número de respostas concordantes, refletindo uma menor importância dada ao desempenho de um papel ativo por parte da criança, na construção do seu

desenvolvimento e aprendizagem enquanto sujeito do seu próprio processo educativo (M.E. 2002). Se este aspeto for analisado tendo em linha de conta que o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo é um dos fundamentos em que assentam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, no pressuposto que a criança desempenha uma papel ativo na construção do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem, pode-se considerar haver um afastamento entre este nível de educação e o ensino básico sobre o entendimento da ação educativa.

Em consonância com a importância atribuída à educação pré-escolar, a maioria dos professores (94,8%) considera que este ciclo de educação deveria ser **obrigatório**, afirmando tratar-se de um aspeto muito importante (64,2%) e importante (30,6%).

Os professores remetem para este nível de educação um papel e uma responsabilidade no sucesso escolar dos seus alunos, sendo de opinião que é importante iniciá-lo o mais cedo possível, sendo que para 70% dos professores a frequência na educação pré-escolar deveria ser obrigatória a partir dos três anos de idade.

Na análise das respostas dos professores do 1° ciclo e dos 2° e 3° ciclos, não se observam diferenças de opinião entre ambos, confirmando que ambos apostam na obrigatoriedade da educação pré-escolar como forma de corporizar a universalização deste ciclo de educação.

Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico

A grande maioria dos professores inquiridos situa a **articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico** como sendo "*pouca*" (41,1%) ou "*alguma*" (46,8%) indicando que essa articulação não é fundamental na organização e no desenvolvimento da sua ação pedagógica. Apesar dos vários níveis de educação e ensino se situarem de forma diferenciada ao nível da sua intervenção curricular, deveria haver elos de ligação, concorrendo para a ideia que está subjacente à formação de agrupamentos de escolas e que se traduz não só numa aproximação geográfica e administrativa das escolas, mas também numa aproximação sob o ponto de vista pedagógico (Serra, 2004).

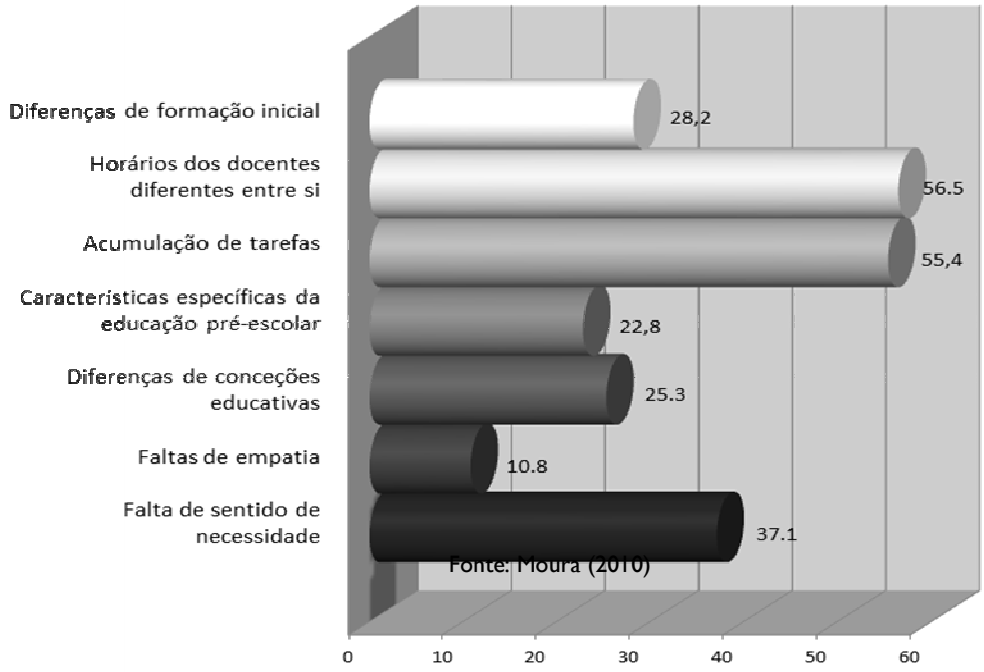
Comparando as respostas dos professores do 1° ciclo e dos professores dos 2° e 3° ciclos, não se registam acentuadas diferenças apontando para que a "*pouca*" ou "*alguma*" articulação que existe com a educação pré-escolar tanto é feita com o 1° ciclo como com os 2° e 3° ciclos. Esta questão leva-nos a refletir que, por um lado, com a nova organização de escolas prevista no Decreto-Lei n°115/98, de 4 de Maio, houve uma aproximação dos 2° e 3° ciclos à educação pré-escolar, quebrando-se o isolamento institucional em que esta se encontrava, dando-se a conhecer tanto ao nível organizacional como ao nível das suas práticas. Mas, por outro lado, a articulação que se poderia esperar que existisse entre a educação pré-escolar e o 1° ciclo deveria ser mais consistente, perspetivando-se na existência de projetos pedagógicos comuns e na construção de percursos escolares integrados, uma vez que se trata de dois ciclos que se seguem, seria importante a existência de uma articulação sequencial entre ambos e de uma continuidade educativa.

Dois dos aspetos considerados pelos professores como mais relevantes nas práticas de articulação existentes nas escolas, foram a "*partilha de informação sobre o trabalho realizado*"(53,4%) e o "*conhecimento das dificuldades do aluno*" (55%) o que indica a necessidade sentida de uma melhoria dos resultados dos alunos, partindo do que foi feito e apontando para o que se poderá fazer. A avaliação dos resultados, processos e efeitos, que enquadra os agrupamentos de escolas TEIP, fundamenta os processos de monitorização existentes e desperta os professores para a necessidade de práticas que promovam o conhecimento das dificuldades encontradas e apontem

para formas de contornar obstáculos. Porém, os professores parecem dar mais relevo às práticas de articulação que concorrem para a solução de problemas e não para a construção de novas dinâmicas assentes nos seus diferentes níveis de ação e de decisão curricular.

Quando se fez o levantamento das razões, que, na opinião dos professores, podem originar a **inexistência da articulação**, estes (re)conhecem-nas tanto ao nível organizacional como ao nível do seu desempenho profissional.

Figura 1: Razões que podem originar a inexistência da articulação



Fonte: Moura (2010)

A "*diferença dos horários dos docentes*" é a razão que concentra maior número de respostas, imediatamente seguida pela "*acumulação de tarefas*", e que, constituem duas razões ligadas a questões de ordem organizacional, exteriores à vontade dos docentes a lhes retiram responsabilidade na ação.

São também significativas as respostas "*falta de sentido de necessidade*" e "*diferenças de formação inicial*", que indicam não existir o (re)conhecimento do que verdadeiramente implica uma articulação entre diferentes níveis de educação e ensino, centrando-se em aspetos que não justificam, por si só, a ausência de comunicação e articulação. É importante refletir sobre qual o papel dos órgãos responsáveis em relação a este ponto, uma vez que, ao não se desenvolver estas práticas não se estão a trabalhar aqueles que são os pontos de união entre os vários ciclos (Serra, 2004), de forma a sistematizar conhecimentos e a adequar novas formas de ensino. É também interessante verificar que 25,3% dos professores consideraram a razão "*diferenças de conceções educativas*" como responsável pela ausência de articulação, remetendo este aspeto para a necessidade de, junto dos órgãos criados para o efeito, se refletir sobre quais os caminhos que uma escola pretende para trabalhar para o sucesso, definindo conceções educativas globais.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Comparando as respostas dos professores do 1° ciclo e dos professores dos 2° e 3°ciclos, os itens anteriores continuam a ser os mais escolhidos, sendo que, relativamente à "*diferença dos horários dos docentes*" as percentagens de respostas obtidas são idênticas, 56,4% para os professores do 1° ciclo e para os professores dos 2° e 3°ciclos (56,6%) Esta análise aponta para um aspeto contraditório, uma vez que os professores do 1° ciclo e educadores de infância, enquanto monodocentes, têm um horário letivo muito semelhante. Já o mesmo não acontece com os restantes docentes, cujas manchas horárias se repartem pelas diferentes horas do dia, muitas vezes em blocos de manhã ou de tarde. Em relação à razão "*falta de sentido de necessidade*" a maior percentagem é dos professores dos 2° e 3° ciclos (40,2%) o que se pode explicar pela maior distância existente entre estes ciclos de ensino e a educação pré-escolar.

Foi importante conhecer a opinião dos professores sobre quais as suas propostas quanto às **formas para se fazer articulação,** tornando-os responsáveis na procura de soluções enquanto docentes em exercício de funções. A "*informação do 1° ciclo sobre as dificuldades dos alunos que frequentaram a educação pré-escolar*" foi a proposta que maior percentagem obteve (95%), reunindo os campos de resposta importante e muito importante. Esta proposta foi também a mais indicada tanto pelos professores do 1° ciclo (99%) como pelos professores dos 2° e 3° ciclos (93%), apontando para a generalização da necessidade sentida de uma ação preventiva assente numa avaliação feita durante a educação pré-escolar das dificuldades apresentadas pelos alunos.

A segunda proposta mais escolhida foi a de "*atividades conjuntas*" (85,2%), que aponta de facto para ações articuladas. Este aspeto teve a concordância da maioria dos professores do 1° ciclo (95%), que o indicaram como forma possível de articulação, sendo no entanto necessário estimular e organizar estas práticas, assentes na organização curricular sequencial que deve existir entre a educação pré-escolar e o 1° ciclo.

Contributo da Educação Pré-Escolar para a Igualdade de Oportunidades

A maioria dos professores considerou a **frequência na educação pré-escolar para uma maior igualdade de oportunidades**, como sendo importante (41,4%) e muito importante (55,4%), reconhecendo aquele que é o princípio subjacente ao Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de que o processo educativo tem como finalidade o desenvolvimento e a formação de cidadãos em condições de igualdade de oportunidades.

Comparando as respostas dos professores do 1° ciclo e dos professores dos 2° e 3° ciclos, verifica-se que ambos concordam (98%) e concordam muito (96,3%) com o contributo da educação pré-escolar para uma igualdade de oportunidades, não se distinguindo um grupo do outro. Mais uma vez, a opinião dos professores dos 2° e 3° ciclos aproxima-se da opinião dos seus colegas do 1° ciclo, indicando uma perspetiva idêntica sobre a educação pré-escolar.

Na análise dos aspetos considerados mais relevantes, aquele que concentrou uma maior incidência de opiniões foi o "*especialmente importante para as crianças dos meios sócio-culturalmente desfavorecidos*"(61,5%), logo seguido de "*promove a compreensão e a aceitação das diferenças*" (61%), estando estes dois aspetos centrados na inclusão social dos alunos e revendo-se no contexto social que envolve estes agrupamentos de escolas TEIP. Um terceiro aspeto que contou também com uma elevada percentagem de respostas (59,4%) foi o "*facilita as aprendizagens escolares*", o que é coerente com o reconhecimento da educação pré-escolar como desempenhando um papel ativo na aquisição das primeiras aprendizagens dos alunos do ensino básico.

Quando analisadas as respostas dos dois grupos de professores, observou-se que para os professores do 1° ciclo o aspeto mais importante é ser "*especialmente importante para as crianças dos meios sócio-culturalmente desfavorecidos*"(98%). Já para os professores dos 2° e 3° ciclos as opiniões dividem-se entre este aspeto (96,2%) e o "*promove a compreensão e a aceitação das diferenças*"(98%). O item " *facilita as aprendizagens escolares*" concentrou um maior número de respostas dos professores do 1° ciclo (74,1%) evidenciando, neste caso, a compreensão do papel da educação pré-escolar para a preparação das crianças para o ciclo que se segue.

Foi importante para o desenvolvimento do estudo e para se compreender melhor as relações existentes entre o ensino básico e a educação pré-escolar, inquirir junto dos professores se consideram que a frequência das crianças na educação pré-escolar lhes **facilita** ou não o seu trabalho.

Verificou-se que a maioria dos professores considerou que "*facilita*" (49,2%) e "*facilita muito*" (46,8%), e ainda que a incidência de respostas nestes dois campos foi muito semelhante entre os professores do 1° ciclo e os professores dos 2° e 3° ciclos.

Destacam-se como principais aspetos considerados pelos professores importante e muito importante o " *maior domínio da linguagem*" (96,3%), o "*maior interiorização de regras*" (97,7%) e o "*maior facilidade de trabalhar em grupo*" (98,8%), traduzindo preocupações e dificuldades sentidas relativamente ao processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos que pertencem a contextos sociais que integram populações carenciadas e em situação de exclusão, e que, em muitos casos, não têm como língua materna a língua portuguesa. Também foi significativa a percentagem obtida relativamente ao aspeto de as crianças que frequentaram a educação pré-escolar terem "*mais conhecimentos prévios*" (98,8%), o que mais uma vez aponta para este nível educativo ser visto pelos professores como contribuindo para a solução de alguns dos problemas com que se defrontam.

Na análise comparada entre as respostas dadas pelos professores dos 1°ciclo e dos 2° e 3° ciclos, não se registam diferenças percentuais indicando que ambos têm, por um lado, as mesmas preocupações relativamente aos seus alunos e por outro lado, expetativas idênticas quanto aos efeitos da intervenção educativa da educação pré-escolar.

Reflexões finais

Ao longo do desenvolvimento do estudo e à medida que se foram abordando os diferentes aspetos, surgiram outros novos que apontam para uma necessária atividade reflexiva. Foi evidente, entre outros, a importância de se compreender qual o papel da liderança de uma escola na construção de uma efetiva articulação entre os vários ciclos de educação e ensino e de um trabalho colaborativo entre docentes, uma vez que lhe compete a definição das intervenções a levar a cabo e a escolha de caminhos e soluções para os problemas identificados.

Os diplomas legais dão visibilidade aos diferentes papéis de cada um dos ciclos de educação e ensino e aos seus diferentes percursos completando a sua missão entre si, mas distancia-os conferindo-lhes horários e momentos de avaliação diferentes. Por outro lado, os órgãos de gestão e de orientação educativa das escolas não respondem a estes problemas de forma a criar alternativas para um trabalho colaborativo, pondo assim em causa o fio condutor entre ciclos tendo em vista o sucesso escolar dos alunos.

O diálogo e a colaboração entre educadores e professores do ensino básico, nomeadamente os do 1° ciclo, facilitam a transição para a escolaridade obrigatória, desenvolvendo na criança uma atitude positiva face à escola e ao ensino (ME, 2002). Criar momentos comuns de trabalho entre os professores dos diferentes ciclos e

principalmente, tornar a articulação entre ciclos como parte de uma efetiva solução para os problemas de insucesso escolar, são medidas que carecem de uma reflexão por parte de todos os professores envolvidos no processo.

Quando se abordam os aspetos relativos à importância que a educação pré-escolar tem no percurso escolar dos alunos, conclui-se que, de uma forma geral, os professores conferem a este nível de educação um papel e uma responsabilidade no futuro sucesso escolar dos seus alunos e consideram-no garantia de uma maior igualdade de oportunidades. As suas respostas indicam a existência de preocupações relacionadas com os processos de ensino-aprendizagem dos seus alunos, remetendo para a educação pré-escolar a solução de alguns dos problemas sentidos, tanto ao nível das aprendizagens de ordem social como de ordem cognitiva. Este aspeto é também reforçado pelo facto da maioria dos professores entenderem que a educação pré-escolar deveria ser obrigatória e a partir dos três anos de idade, assumindo-a, assim, enquanto parte fundamental do sistema educativo e atribuindo-lhe uma responsabilidade igual à dos restantes ciclos no sucesso do percurso escolar dos alunos.

Apesar de ser notória a identificação e a correspondência que os professores do ensino básico fazem entre a educação pré-escolar e a aprendizagem, atribuindo-lhe uma função educativa e uma intervenção nos resultados escolares nos ciclos que lhe seguem, não deixam de lhe atribuir igualmente uma importante função social de apoio às famílias. Esta dualidade está ligada à conceção de educação relacionada à ideia que se tem sobre as crianças, a infância e a sociedade em geral (Carvalho, 2001). O papel de cuidado de crianças pequenas constitui-se uma realidade e uma necessidade imposta pelas dinâmicas laborais e sociais dos tempos de hoje, sendo atribuído à educação pré-escolar uma responsabilidade direta.

Ao longo do estudo, na comparação das respostas dos professores do 1° ciclo e dos 2° e 3° ciclos, observa-se que ambos reconhecem à educação pré-escolar uma idêntica importância, não se identificando um conhecimento mais profundo por parte dos professores do 1° ciclo, enquanto ciclo contíguo à educação pré-escolar. Se por um lado seria de esperar uma relação/conhecimento mais forte por parte destes docentes, por outro lado, observa-se que, de facto, os agrupamentos de escolas se traduzem numa aproximação dos 2° e 3° ciclos à educação pré-escolar que deveria ser aproveitada e otimizada para a realização de trabalho em conjunto.

Para o cumprimento daquilo a que a educação pré-escolar se propõe é fundamental que esta esteja incluída no sistema educativo sem que perca os seus fundamentos e objetivos principais, devendo a sua inclusão e aceitação no sistema educativo passar pela real compreensão dos professores do ensino básico sobre as principais linhas orientadoras da educação pré-escolar e o seu fundamental papel, e não pela sua simples absorção.

Entende-se a escola enquanto uma organização que aprende, onde os " *indivíduos expandem continuamente a sua aptidão para criar os resultados que desejam, onde se criam novos e expansivos padrões de pensamento, onde a aspiração coletiva fica em liberdade e onde os indivíduos aprendem continuamente a aprender em conjunto*" (Senje, citado por Bolívar, 1997, pp. 83 e 84).

Referências bibliográficas

Benavente, A. (1993). *Mudar as Escolas, Mudar as Práticas – Um Estudo de Caso em Educação Ambiente*. Lisboa:Escolar Editora.

Bogdan, R. & Biklen,S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, R. (1997). A Escola como organização que aprende. Em R. Canário, *Formação e situações de trabalho* (pp.77-100). Porto: Porto Editora.

Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação.* Lisboa: Relógio D'Água.

Canário, R. (2000). Territórios educativos de intervenção prioritária: a escola face à exclusão social. *Revista Aprender*, nº23, 125-135.

Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidata.

Lorenzo, M. (2003). *La organizacion y Gestion del centro educativo: Analisis de casos prácticos*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.

Ministério da Educação (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Quivy, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*.Lisboa: Gradiva.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e a Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Vila da Feira: Colecção Educação.

Silva, A. & Pinto, J. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Yin, R. (1990). *Case Study Research – Design and Methods*. London: Sage Publications.

ISBN: 978-989-95733-3-8

O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO COMO "PROBLEMA" DE POLÍTICA EDUCATIVA: DEFINIÇÃO DE UMA PROBLEMÁTICA EM TORNO DO CONCEITO DE "ESCOLA A TEMPO INTEIRO"

Carlos Pires

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

cpires@eselx.ipl.pt

Resumo: No centro desta reflexão teórica situa-se a conjuntura sociopolítica que fez (re)emergir o 1.º ciclo do ensino básico como "problema" de política educativa, ou seja, como terreno prioritário para o Estado, através do Governo, formular e executar um "modelo" de operacionalização da política de "Escola a Tempo Inteiro" (ETI). Analisamos esta política reportando-a a referenciais de representação de um "novo modelo educativo" (dimensão educativa), de um "novo paradigma de escola pública" (dimensão política) e de uma "nova conceção de administração da educação" (dimensão administrativa). O recurso ao quadro heurístico da "análise das políticas públicas" permite pôr em evidência as representações e a ação governativas.

Palavras-chave: 1.º ciclo do ensino básico; política educativa; escola a tempo inteiro

Abstract: At the centre of this theoretical reflection is the socio-political conjuncture that (re)emerged the 1st. cycle of basic education as an education policy "problem", that is to say, a priority ground to the State, through the Government, create and implement an operational "model" for "full-time school" policy. We analyse this policy by referring to the referential representation of a "new educational model" (educational dimension), a "new paradigm of public school" (political dimension) and a "new conception of educational administration" (administrative dimension). The use of the heuristic framework of "public policy analysis" allows us to highlight the representations and governmental action.

Keywords**:** 1st cycle of basic education, educational policy, full-time school

Introdução

"As políticas públicas ["*policy*"] são, por essência, uma entrada privilegiada para analisar a política ["*politics*"]" (Thoenig 2004: 332). Esta afirmação permite-nos pressupor que a política de Escola a Tempo Inteiro (ETI) contém características intrínsecas e propriedades que a tornam num analisador da política educativa. Estudar esta política a partir de uma abordagem baseada na "análise das políticas públicas", pode permitir compreender como são percecionados, pelo Governo (e por outros atores), os *problemas* para os quais é apresentada como resposta e a que referenciais se reporta.

A perceção do 1.º ciclo do ensino básico, enquanto problema político, resulta da evolução da representação de escola pública e do papel do Estado na prestação de serviços públicos de educação. Representação que se inscreve num quadro referencial de que a ETI é aparentemente portadora. Por seu lado – tendo em conta a perspetiva construtivista de "análise das políticas públicas" – o problema é uma "construção social" (Meny & Thoenig 1992; Garraud 2004; Shepard 2004; Subirats, Knoepfel, Larrue, & Varone, 2008), o que nos leva a partir do princípio de que a perceção que os atores têm de um determinado problema resulta do processo da sua construção. Nesse sentido, este processo é sincronizado com a construção da própria política de ETI,

ISBN: 978-989-95733-3-8

concomitantemente apresentada como solução. Não uma solução técnica, mas uma solução política para os problemas do 1.º ciclo percecionados pelo Governo, pois o que se evidencia é a representação de um serviço público de educação (e da forma como deve ser fornecido) e da missão da escola pública, do papel do Estado e da sua administração, na prestação desse serviço. Nesse sentido, a ETI, é um analisador da educação, da política e da administração assumindo, assim, três dimensões: *educativa*, *política* e *administrativa* (**Erro! A origem da referência não foi encontrada.**).

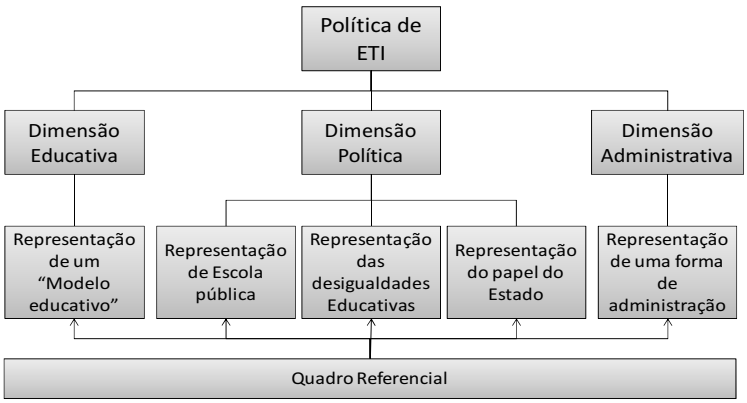


Figura 1 – Dimensões da Política de "Escola a Tempo Inteiro"

Na *dimensão educativa*, a ETI é percecionada como uma resposta educativa que pressupõe um determinado "modelo educativo" que reforça a "forma escolar" característica da "escola tradicional", passando pela escolarização dos tempos livres dos alunos e pela permanência de duas "escolas" dentro da mesma escola pública: a do núcleo curricular-base e a do inglês, do apoio ao estudo, das expressões artísticas.

Na *"dimensão política"*, é atribuído um significado político à ETI e reflete-se: numa mudança de referencial de escola pública, em que a ETI se reporta a uma perceção política do que é (ou deve ser) a escola pública; numa determinada *perceção das desigualdades escolares*, as quais se manifestam pela desigualdade no acesso aos serviços educativos; no *papel do Estado* (que é o garante da provisão do Sistema Educativo na sua globalidade).

Na sua *dimensão administrativa*, a ETI (o modo como é pensada, organizada e posta em prática) configura uma outra conceção de administração pública da educação que se reporta a um "modelo" de prestação de serviço público de educação através de acordos locais (com atores públicos e privados), mas mediados pelas autarquias.

É com base nas três dimensões de análise apresentadas que problematizamos a política de ETI e organizamos o presente texto.

1. "Escola a Tempo Inteiro" – representação de um novo "modelo educativo"?

A ETI surge associada à "criação e generalização de condições que permitam aos alunos a sua permanência na escola pública, acompanhados e enquadrados em atividades educativas ao longo de todo o tempo escolar diário" (Pires 2007: 78). É colocada a tónica na "ocupação educativa" do aluno em "novas oportunidades de aprendizagem", ou seja, atividades que garantem o apoio sistematizado ao estudo, o ensino do inglês, a educação artística (em particular o ensino da música) e a atividade física e desportiva. É, ainda, exigida a ocupação da componente não

letiva dos docentes do 1.º ciclo para prestarem apoio ao estudo dos alunos e para supervisionarem as atividades, bem como o recrutamento de outros professores/técnicos para as assegurarem.

À política de ETI parece estar subjacente o princípio de ocupação integral do tempo escolar (Pires 2007), um tempo ampliado, dedicado à educação escolar, estruturado e institucionalizado (Coelho & Cavaliere 2002: 7). Desta forma, a ETI amplia a "forma escolar"[1] como maneira "quase única de conceber a educação" (Canário 2005: 62) e intensifica o tempo de trabalho escolar[2], ou seja, o "ofício do aluno" (Perrenoud 1995). De registar, a propósito, que a institucionalização do "não curricular" é uma ideia defendida na Reforma do Sistema Educativo e vertida na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, no final da década de 1980. No entanto, considerava-se que as designadas "atividades de complemento curricular" deveriam ser destinadas à prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres, princípio que foi prevalecendo até à Reorganização Curricular do Ensino Básico, em 2001, a partir da qual passou ser usada a expressão "enriquecimento curricular", base legal e conceptual que veio a sustentar os programas de generalização das atividades de enriquecimento curricular (AEC).

A ETI representa, assim, a (re)monopolização dos serviços públicos educativos, no espaço (e no tempo) da escola[3], imprimindo uma "visão escolocêntrica" (Ferreira, 2005), em que "a educação permanece refém do escolar" (Canário 2005: 60). Assim, a ETI contribui, de alguma forma, para a "ocultação e desqualificação de outras formas não institucionais de socialização e aprendizagem" (Ferreira 2009: 71), ou seja, para o "esvaziamento do espaço público e comunitário de educação" (*ib.*: p.84).

São favoráveis a esta situação alguns fatores preconizados pela política de ETI. Desde logo, a introdução de atividades gratuitas de oferta obrigatória (que eram, geralmente, procuradas fora do contexto escolar) como é o caso do "ensino do inglês" e do "apoio ao estudo", facilitando, assim, a maior adesão das famílias. Outro aspeto a salientar é o favorecimento da introdução de ofertas educativas com características disciplinares como o "ensino da música" e a "atividade física e desportiva" em detrimento de outras atividades sem conotação conceptual e metodológica com áreas disciplinares do currículo. Conotação esta que prefigura a "deslocação" (embora não assumida oficialmente) das áreas artísticas e da educação física da esfera curricular obrigatória, para a esfera do extracurricular[4], tendo como consequência direta uma maior focalização no "núcleo duro" do currículo (língua portuguesa, matemática e ensino experimental das ciências)[5]. A oficialização da permeabilidade entre o curricular e extracurricular (flexibilização curricular), através da "infiltração" das AEC nos horários habitualmente ocupados pelas atividades letivas obrigatória, é outro dos fatores que caracterizam a ETI. Outro fator, ainda, prende-se com a

[1] Geralmente, é a Guy Vincent (1980 *apud* Joigneaux 2008) que é atribuída a autoria do conceito "forma escolar".
[2] Ferreira & Oliveira (2007) referem-se a um "acréscimo (…) de trabalho escolarizado para as crianças", em vez de um tempo de aprofundamento da cidadania no espaço escolar.
[3] Rui Canário (2005) recorda que a hegemonia da "forma escolar" teve como uma das suas consequências "conferir à escola o quase monopólio da educação" (p. 62).
[4] Esta situação é favorecida por uma "lógica mercantil" que conduz à escolha, pelas "entidades promotoras", do "pacote" que inclui aquelas atividades (juntamente com o inglês) por oferecer mais vantagens ao nível do financiamento.
[5] A este propósito, torna-se pertinente referir que as atividades de enriquecimento do currículo já estavam contempladas no ensino básico desde 2001 (Art.º 9.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de maio). Porém, transparece a convicção de que quando existiam, funcionavam no tempo letivo, "diminuindo o tempo destinado à aprendizagem das áreas nucleares do currículo do 1.º ciclo" (Rodrigues 2010: 60).
Decorrente da implementação das AEC é tomada a iniciativa de valorização das "áreas curriculares nucleares", para as quais são fixados tempos semanais mínimos que ocupam 70% do horário letivo, através do Despacho n.º 19 575/06, de 25/09: Língua Portuguesa (8 horas), Matemática (7 horas), Estudo do Meio (5horas, de entre as quais metade deve ser aplicada ao Ensino Experimental das Ciências). Para as áreas de expressão artística e físico-motora e para o eventual reforço de outras áreas curriculares são destinadas 5 horas letivas semanais. Paralelamente, a valorização profissional dos docentes do 1.º ciclo passa a focalizar-se nas referidas "áreas curriculares nucleares", através de programas de formação contínua de nível nacional promovidos em articulação com instituições de ensino superior público: Despacho Conjunto n.º 812/05, de 24/10 (Matemática), Despacho n.º 546/07, de 11/01 (Língua Portuguesa) e Despacho n.º 2143/07, de 09/02 (Ensino Experimental das Ciências).

exigência de que os responsáveis pelas atividades detenham habilitações adequadas (preferencialmente as que habilitam para a docência no ensino básico ou secundário) em conformidade com um perfil traçado. Desta forma, procura-se oferecer uma certa garantia de qualidade e acentuar o caráter académico e disciplinar concedido às atividades.

Destes pressupostos emerge a ideia de que o insucesso escolar (e as desigualdades em que assenta), no 1.º ciclo do ensino básico, reporta-se: à existência de um desinvestimento nas áreas curriculares nucleares; à falta de condições para o estudo e no seu acompanhamento; à ausência de ocupação dos tempos não letivos dos alunos em atividades que intencionalmente contribuam para o desenvolvimento de competências académicas. Subsiste a perceção de que o problema resulta de um défice de escola, de atenção às aprendizagens básicas e de prestação de apoios extracurriculares à globalidade dos alunos do 1.º ciclo. Logo, a solução emergente, do ponto de vista educativo, recai na política de ETI que pressupõe o aumento da permanência dos alunos (e dos professores) na escola, reforçando o "núcleo duro" do currículo, o apoio ao estudo e as AEC, através de uma oferta gratuita no interior da própria escola pública. Assim, "*mais escola*" (pública) configura-se como um lema a que se reporta uma solução para o problema do 1.º ciclo.

2. "Escola a Tempo Inteiro" - um "novo paradigma" de escola pública

A política de ETI reporta-se a uma representação da missão da escola pública, segundo a qual, para além das atividades curriculares letivas, as atividades de caráter extracurricular são, também, parte integrante da prestação de serviço público de educação e, como tal, não podem ser alienadas pelo Estado. Nesta ótica, a escola pública é entendida como garante de uma "educação global" – na medida em que deve contemplar a educação integral da criança (em todas as dimensões), contrapondo-se a uma perspetiva de separação (e até de oposição) entre instrução e educação – e essa é considerada uma missão do Estado. Este tem a responsabilidade de garantir a ETI a todos os alunos (igualdade de oportunidades), na escola pública, ainda que nesta missão possa estabelecer acordos e protocolos com outros atores com vista à sua concretização. Entendemos que esta é uma representação da escola (e do serviço público de educação) que configura um *novo paradigma* de escola pública na resposta que é dada ao problema do 1.º ciclo do ensino básico.

A política de ETI preconiza um "modelo" com características coercivas que lhe permitem entrar em rutura e sobrepor-se a outros "modelos" anteriores, ou emergentes. Traduz-se num "modelo" de "formato [quase] único", cujos objetivos, mais ou menos explícitos, se reportam, como já o referimos, a representações do papel do Estado e da missão da escola pública. Como tal, a metodologia que sustenta a sua operacionalização "compreende decisões de natureza mais ou menos autoritária, em que, quer de forma explícita ou somente latente, a coerção está sempre presente" (Muller 2004: 22). Nesse sentido, impõe um conjunto de normas e procedimentos, "impõe regras de jogo (…), condiciona a ação dos atores e determina recursos a utilizar e por quem (Lascoumes & Le Galès 2007).

Pelas suas características, este "modelo" "afasta" alternativas existentes que (partimos deste princípio) se reportam a outras representações do real e que, de forma mais ou menos explícita, se apresentam com outros objetivos. Referimo-nos a um referencial cujo registo é o acolhimento e satisfação da criança (e das famílias), através da ocupação dos seus tempos livres (sobretudo a partir do fim do cumprimento da atividade letiva), quer no contexto da escola pública, quer noutros contextos institucionais. Esta perspetiva de suplemento assenta na ideia de que há a escola e há "outra coisa"! Nesse sentido, não é tarefa (exclusiva) do Estado, mas das famílias e da comunidade. Nestes princípios assenta a existência dos centros de atividades de tempos livres (CATL) privados

(incluindo os controlados pelas associações de pais e, sobretudo, pelas IPSS, dentro ou fora dos espaços escolares) ou municipais.

No caso das IPSS a situação é encarada como um fenómeno de concorrência na prestação de serviços educativos por ser coartada a possibilidade de "liberdade de escolha" pelas famílias e como um impedimento da plena concretização do princípio da subsidiariedade. No caso das associações de pais, registe-se que o referido "modelo" protagonizou uma espécie de invasão, pelo Estado (através dos municípios), dos "territórios" conquistados e dominados pelos pais e encarregados de educação (geralmente, organizados em associações), o que, no princípio, gerou movimentos de oposição às medidas subjacentes à ETI.

Esta política parece, assim, representar uma outra perspetiva de caráter político em que o "modelo" que preconiza é colocado como obstáculo a uma lógica de mercado – que privilegia estratégias individuais de escolha, fora do contexto escolar, de soluções para problemas de insucesso (ou para melhoria do sucesso) escolar, como é o caso das "explicações" – contrapondo iniciativas como a oferta de condições para alongamento do período de permanência dos alunos na escola, acompanhados pelos professores e integrados em atividades como o "apoio ao estudo"[6].

Na base da justificação para a sua imposição parece estar a representação da ideia de que este "modelo" se afigura como a única solução possível para proporcionar a todos os alunos, sem exceção, serviços educativos que eram privilégio de apenas alguns. Ou seja, estamos perante uma intencionalidade de promoção da *igualdade de oportunidades*, através de uma resposta social para todas as famílias (independentemente dos seus recursos) na ocupação plena das crianças que frequentam o 1.º ciclo do ensino básico, durante toda jornada escolar[7]. A este propósito está subjacente uma tendência para a *maximização da igualdade de oportunidades* no acesso a serviços públicos de caráter educativo e social, em que o Estado desempenha um importante papel enquanto "fomentador"[8]. Já em relação ao "fornecimento" desses mesmos serviços, há uma tendência para a delegação dessa função nos municípios (que as devem garantir no seio de instâncias desse mesmo Estado), em vez das agências do "terceiro setor" (social e não lucrativo).

Como hipótese explicativa para esta tendência salientamos a "desconfiança" do Estado em relação àquelas agências que, apesar da sua dependência financeira, usufruem de autonomia e experiência para criarem e implementarem outros "modelos" diferentes, e até divergentes, do preconizado pelo Governo. Tal situação configurar-se-ia numa barreira à generalização de um "modelo" que privilegia uma certa *uniformização* e *estandardização* (das ofertas educativas, dos procedimentos, das normas...). Modelo que, na perspetiva do Governo, visa contribuir, também, para a garantia da melhoria dos resultados escolares, ou seja, para a promoção da *eficácia*, neste caso, da escola pública. Esta perspetiva aponta para a importância atribuída aos fins ou aos objetivos da política, cuja definição e representação são aparentemente divergentes[9].

---

[6] Atividade de enriquecimento curricular de oferta obrigatória " destinando-se nomeadamente à realização de trabalhos de casa e de consolidação das aprendizagens, devendo os alunos beneficiar do acesso a recursos escolares e educativos existentes na escola como livros, computadores e outros instrumentos de ensino bem como do apoio e acompanhamento por parte dos professores do agrupamento" (Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de junho).

[7] Santomé (2002) referindo-se à "jornada escolar", sentenciou que as "atividades extra-académicas" (leia-se extracurriculares), tendo em conta o seu grau de dependência de fontes de financiamento, estavam a manifestar-se como uma "nova modalidade de **desigualdade de oportunidades**" (p. 51, destaque do autor).

[8] Segundo Julien Le Grand (2010), o Estado "pode prestar o serviço em parte ou na sua totalidade, ou regulamentar a sua prestação" (p. 16).

[9] "Possivelmente uma das razões pelas quais os debates sobre os vários meios ou modelos para prestar serviço público são tão controversos não tem a ver com a disputa entre a eficiência ou não desses meios para alcançar determinados fins mas com divergências sobre a conveniência dos próprios fins" (Le Grand 2010: 17).

Desta forma, o Governo procura garantir serviços educativos públicos idênticos para todos, ao mesmo tempo que procura apoiar, de forma sustentada, mecanismos que assegurem a *eficácia*. Porém, procura fazê-lo *dentro* e *através* da sua própria estrutura convocando a escola pública para o centro, embora declinando nas autoridades locais (autarquias), a responsabilidade de promoção duma política nacional. Assim, seguindo a lógica do discurso oficial do Governo, a escola pública torna-se no *centro da política educativa* e em *plataforma de igualdade de oportunidades*. Por detrás desta lógica, parece estar a representação de uma maior facilidade de controlo e otimização de variáveis (*professores*[10], *tempo, organização curricular*[11], *aprendizagens* dos alunos…), bem como de monitorização pela própria administração da educação.

3. "Escola a Tempo Inteiro" – uma outra conceção de administração sob mediação autárquica

A formulação e execução da política de ETI não resultam exclusivamente do voluntarismo solitário do Governo. Há um processo de tensão e complexidade desenvolvido no confronto com referenciais de política educativa que tendem a impor-se e aos quais os governos não são alheios. A Administração é confrontada com a evolução de contextos políticos favoráveis a uma tendência para a assunção de "novas políticas educativas" (Mons 2007) num movimento alargado de evolução global das políticas públicas. É exemplo dessa tensão, a exigência da abertura a processos de descentralização, por um lado, e, por outro, a tendência para a manutenção do controlo, pelo Estado. Configura-se, assim, a persistência de um "sistema híbrido", característico da atual administração pública, o qual promove a permanência daquelas duas tendências.

A condução da política de ETI reflete as características daquele "sistema híbrido" na prestação de serviços públicos de educação, ao potenciar uma lógica de contrato e de acordos locais com pais e instituições locais, mas, desta vez, mediados pelas autarquias, o que configura numa *outra conceção de administração*, à qual parece estarem subjacentes *novas formas de controlo*, pelo poder central.

A ETI é encarada como um projeto do Governo que define os objetivos e impõe normas através de um "modelo" conduzido centralmente. É uma iniciativa do Estado no quadro da missão da escola pública e nela recentrada. No entanto, do ponto de vista técnico e operacional, a implementação da política transcende a capacidade de fornecimento das ofertas educativas pela escola. Como tal, não prescinde da comunidade local e das suas instituições (públicas e privadas) obrigando ao estabelecimento de acordos e parcerias, afigurando-se, desta forma, uma certa tendência descentralizadora de base contratual. No entanto, o Governo não põe em causa a responsabilidade política do Estado central nem perde o controlo, delegando na administração local a mediação dos processos de prestação desse serviço público.

A hibridez do sistema acentua-se no que poderíamos designar por "lógica de mediação autárquica", em que, para além de renovadas formas de controlo, estão também presentes lógicas de contratualização, formas de reconfiguração do papel do Estado, no que concerne aos tradicionais modelos de centralização e descentralização e incentivos a formas de privatização.

[10] Recorde-se que a política educativa conduzida pelo XVII Governo Constitucional, foi marcada pelo protagonismo de medidas relacionadas com a reestruturação da carreira docente a avaliação de professores, a criação de programas de generalização de formação contínua e focalização deste tipo de formação, sobretudo, no âmbito da didática, a ocupação plena do tempo escolar dos alunos em atividades educativas (pressupondo a permanência dos professores), através de "aulas de substituição" e do alongamento de horário de funcionamento dos estabelecimentos complementado com atividades de enriquecimento do currículo.

[11] A título de exemplo, refira-se a liberdade de que o ME usufruiu para o estabelecimento de tempos mínimos semanais para as áreas curriculares do 1.º ciclo, legitimando a medida com a existência de AEC compensatórias nas áreas de Expressão e Educação Musical e Físico-Motora privilegiando o "núcleo duro" do currículo.

A execução da política de ETI pressupõe efetivamente o apelo aos acordos, aos compromissos locais, às responsabilidades das periferias sendo, desta forma, admitida a entrada, na escola pública, de entidades privadas[12] (através de processos de contratualização realizados pelas autarquias) que acabam por ser responsáveis pelo fornecimento direto das AEC (embora, teoricamente, sob a supervisão da escola). No entanto, paradoxalmente, a ETI configura uma força de oposição à introdução do mercado na educação e a formas de privatização de serviços entendidos como públicos.

Com a ETI, há uma aparente perda da centralidade do Estado decorrente da atribuição de maior protagonismo às autarquias confirmada na retórica discursiva do Governo através de manifestações de confiança nelas depositada. Às autarquias é acometida a responsabilidade de promoção de parte do serviço público de educação, em particular ao nível das AEC, incluindo o recrutamento dos professores[13]. Emerge, assim, a ideia de que o lançamento das medidas destinadas ao 1.º ciclo do ensino básico constituiu uma "oportunidade de alargamento e valorização da participação das autarquias nas políticas de educação" (Rodrigues 2010: 69).

No entanto, apesar dos discursos acompanhados pela tónica da descentralização e da consequente capacidade de contextualização das medidas nas realidades locais, os municípios não terão ainda ganho, com a política de ETI, o estatuto de "autores" de políticas educativas locais, atendendo à permanência de uma lógica de "declinação local das Políticas do Estado" (Pinhal 2011). Nesse sentido, persistem ainda os mecanismos de controlo, pelo Estado central, do essencial que reside, fundamentalmente, na "autoria" da política educativa alicerçada em "modelos" que assentam na estandardização de ofertas educativas e de procedimentos.

Diríamos que a retórica da descentralização serve aquilo a que João Barroso (a propósito do "reforço da autonomia das escolas") designa como "legitimação de novas modalidades de controlo" (Barroso 2005: 28). Nesta ótica do autor, entendemos, também, que o "sistema híbrido" (em que se enquadra a política de ETI) se inscreve no que Weiler (2000) considera ser o "paradoxo fundamental do Estado democrático moderno", assim, resumido por Barroso (2005):

> para manter o controlo, o Estado tem de adoptar estratégias que fazem perder a sua legitimidade (como seja a "centralização"); em contrapartida, para manter essa mesma legitimidade, o Estado tem de adoptar medidas que fazem diminuir o seu controlo efectivo (como é o caso da "descentralização") (p. 28).

O autor, ainda na esteira de Hans Weiler, acrescenta que o êxito das propostas de descentralização fica a dever-se à sua "utilidade política" (enquanto forma de "legitimação compensatória"), sem que seja posta em causa a manutenção do controlo. É "por isso que as políticas de descentralização aparecem associadas ao reforço de formas de avaliação" (Barroso 2005: 29), conferindo ao "processo político o valor acrescentado da respeitabilidade científica" (Weiler 2000: 117).

Esta componente avaliativa é, também, visível na política de ETI, através da implementação de dispositivos de acompanhamento e avaliação orientados pela Administração (veja-se o caso das comissões de acompanhamento das

[12] É desta dinâmica que decorre a denúncia de alguns atores do que designam por formas de privatização de componentes do currículo do 1.º ciclo do ensino básico.
[13] A ex-ministra da educação, Maria de Lurdes Rodrigues, considera que "pela primeira vez na história do sistema educativo, as autarquias foram chamadas a assumir responsabilidades na contratação de professores e de outros profissionais para as atividades de ensino nas escolas, estabelecendo uma relação com os professores das escolas" (Rodrigues 2010: 69-70).

AEC e respetivos relatórios) e de estudos por ela encomendados (Matthews, Klaver, Lanne, & Ventura 2008; (Abrantes, Campos, & Ribeiro 2009).

A política de ETI é reveladora de uma administração (da educação) que assume um compromisso alargado e negociado com outras agências públicas e privadas, aceitando fazer inflexões face a processos de descentralização. No entanto, subsiste a representação de competências de um Estado interveniente e presente em todos os processos, levando a Administração a atenuar aquelas inflexões restringindo a prestação daqueles serviços públicos, a partir de um "modelo" uniforme de âmbito nacional.

Bibliografia

Abrantes, P., Campos, R., & Ribeiro, A. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas.* Llsboa: CIES-ISCTE.

Barroso, J. (2005). A atonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da acção política. In *A Autonomia das scolas* (pp. 23-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico.* Porto: Porto Editora.

Coelho, L., & Cavaliere, A. M. (2002). Apresentação. In L. Coelho, & A. M. Cavaliere, *(Org.), Educação Brasileira e(m) Tempo Integral* (pp. 7-10). Petrópolis: Editora Vozes.

Ferreira, F. I. (2009). As crianças e a comunidade: a animação comunitária como processo de convivência e aprendizagem intergeracional. In T. Sarmento, F. I. Ferreira, P. Silva, & R. Madeira, *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais* (pp. 69-98). Porto: Porto Editora.

Ferreira, F. I. (2005). *O Local em Educação: animação, gestão e parceria.* Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.

Ferreira, F. I., & Oliveira, J. (2007). Escola e Políticas Educativas: lugares incertos da criança e da cidadania. *Perspectiva , 25 (1)*, 105-126.

Garraud, P. (2004). Agenda/Émergence. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet, *Dictionnaire de Politiques Publiques.* Paris: Press de Fondation Nacional des Csiences Politiques.

Joigneaux, C. (2008). Forme Scolaire. In A. Van Zanten (Org.), *Dictionnaire de l'Éducation* (pp. 347-349). Paris: Presses Universitaires de France.

Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2007). *Sociologie de l'Action Publique.* Paris: Armand Colin.

Le Grand, J. (2010). *A Outra Mão Invisível: a oferta de serviços públicos em regime de concorrência.* Lisboa: Actual Editora.

Matthews, P., Klaver, E., Lanne, J., & Ventura, A. (2008). *Políticas de Valorização do 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

Meny, I., & Thoenig, J.-C. (1992). *Las Políticas Públicas.* Barcelona: Editorial Ariel.

Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives.* Paris: PUF.

Muller, P. (2004). *Les Politiques Publiques* (4.ª ed.). Paris: PUF.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar.* Porto: Porto Editora.

Pinhal, J. (2011). As Dinâmicas Educativas Locais em Portugal. Uma Centralização Antiga vs. Uma Descentralização Crescente. Comunicação apresentada no Encontro ESE-Lisboa, promovido pelo Fóum Português

de Administração Educacional na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Pires, C. (2007). A Construção de Sentidos em Política Educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação, 4* , 77-86.

Rodrigues, L. (2010). *A Escola Pública pode fazer a Diferença.* Coimbra: Edições Almedina.

Santomé, J. (2002). La educación en tiempos de neoliberalismo. La construción de la escuela pública como institución democrática. In M. Fernandes, J. A. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado, & T. Vitorino, *(Org.). O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em educação. Actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 35-62). Lisboa: Edições Colibri / Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Shepard, E. (2004). Problème public. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravine, *Dictionnaire des Politiques Publiques* (pp. 357-354). Paris: Presses des Sciences Politiques.

Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C., & Varone, F. (2008). *Análisis y Gestión de Políticas Públicas.* Barcelona: Ariel.

Thoenig, J.-C. (2004). Politique Publique. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet, *(dir.). Dictionnaire des Politiques Publiques* (pp. 326-333). Paris: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Weiler, H. (2000). Perspectivas Comparadas em Descentralização Educativa. In M. Sarmento, *(Org.). Autonomia da Escola.Políticas e Práticas* (pp. 95-122). Porto: Edições ASA.

ISBN: 978-989-95733-3-8

O ANIMADOR SOCIOCULTURAL NA ESELX: EM DIRECÇÃO A UMA FORMAÇÃO QUALIFICANTE

Ana Teodoro
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa – CIED
anat@eselx.ipl.pt
Paulo Maurício
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa - CIED
paulom@eselx.ipl.pt

Resumo: O presente estudo visa discutir de que modo a formação existente na Escola Superior de Educação de Lisboa satisfaz a necessidade de formação de animadores socioculturais aptos a trabalhar em múltiplos espaços em questões sociocientíficas que envolvem comunidades (e nas quais as comunidades se envolvem). Analisa-se um conjunto de temas, campos de intervenção e assuntos insuficientemente tratados na literatura mas que ganharam crescente relevância social e a sua relação com uma intervenção qualificada dos animadores é discutida. Identificam-se três eixos: literacia científica, ciência como cultura, actuação em espaços de educação não formal, que fundamentam a proposta de alterações curriculares visando uma formação qualificante dos animadores socioculturais.

Palavras-chave: literacia científica, animação sociocultural, educação

Abstract: In the present study the authors intend to discuss the training, regarding scientific knowledge, of sociocultural animators at Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). The identification of the requirements for training sociocultural animators to work in a diversity of educational settings, under the scope of socioscientific issues involving communities and in which communities are involved, is undertaken. A set of themes, issues and fields of work insufficiently treated in the literature but which have gained social relevance is proposed. Their relation with a qualified intervention of the sociocultural animators is analysed. Based upon three main axes - scientific literacy, science as culture, work within non formal education spaces - changes in the curriculum for training sociocultural animators are proposed.

Keywords**:** scientific literacy, socio-cultural community development, education

Résumé : Cette communication a pour objectif analyser la formation universitaire des animateurs socioculturels à l'Ecole Supérieure d'Education de Lisbonne (ESELx) par rapport à leur travail, dans des espaces diverses, concernant questions socioscientifiques que ont de l'influence sur les populations. Nous exposons un ensemble de thèmes, topiques et champs d'intervention que est contemplé de façon insuffisant dans la littérature mais que a accrue de l'importance social, et nous discutons leur relation avec une propre intervention des animateurs. Nous proposons des altérations dans la formation des animateurs socioculturels fondées dans trois axes : culture scientifique et technologique, science comme culture, espaces d'éducation non formel.

Mots-clé**:** culture scientifique et technologique, animation sociale et socioculturelle, éducation

Introdução

"O que deve saber de ciência um cidadão responsável?" (Price 1968) era a questão levantada há mais de quatro décadas por Don Price no início de um artigo sobre educação. Conquanto esta demanda ainda não tenha sido resolvida e qualquer profissional responsável de qualquer área deva ser encarado como um cidadão responsável, nesta comunicação focamos questões mais específicas. "Porque deve um animador sociocultural saber ciência?" e "O que deve um animador sociocultural responsável saber de ciência?". O animador sociocultural responsável é aquele que pode, com intencionalidade, conceber, realizar e avaliar projectos e intervenções nas e

com as comunidades. Responsável não é, portanto, entendido como o compromisso pessoal perante os outros, mas como aquele que domina "um conjunto de saberes técnico-científicos, competências técnicas de investigação e intervenção sociais" (Viveiros 2010) que se alcança por uma formação que promova o humanismo, o conhecimento das culturas locais e dinâmicas sociais, a polivalência, a mediação, a criatividade, a leitura e reflexão críticas sobre as possíveis intervenções, e as capacidades de diagnosticar, planear, acompanhar e avaliar essas intervenções (idem). É nesta perspectiva que a formação de animadores socioculturais tem vindo a ganhar uma importância crescente ao nível do ensino superior. Na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) a licenciatura em Animação Sociocultural (LASC) funciona desde 2006/2007, tendo já sido alvo de alguns ajustes em termos do plano de estudo.

O objectivo desta comunicação é apresentar um conjunto de argumentos, dimanados da literatura, e discutir um conjunto de potenciais contextos de intervenção dos animadores, com vista a sustentar uma mudança no plano de estudos da LASC. A mudança que nos parece necessária é no sentido de aumentar a formação na área disciplinar das ciências físico-naturais.

É neste domínio que podemos constatar, a muitos níveis, como as sociedades actuais estão científica e tecnologicamente condicionadas: vemos no nosso quotidiano infra-estruturas de base científica que fornecem cuidados médicos, transportes ou energia; os debates democráticos ou os problemas que estão presentes, por vezes de forma intensa, nas comunidades são muitas vezes questões sociocientíficas: poluição, linhas de alta tensão, tratamento de resíduos sólidos urbanos, conservação de espécies ou preservação dos recursos são alguns dos temas controversos que, recorrentemente, envolvem razões e paixões; os tópicos de relevância internacional do âmbito da saúde ou da ciência estão presentes de forma cada vez mais frequente: a recente difusão generalizada da infecção gripal pelo vírus H1N1, o aumento de casos de contaminação alimentar por patogénios, ou a extinção de espécies. Acresce que em certos países, por exemplo nos EUA, os cidadãos são chamados a votar propostas respeitantes à autorização de realização ou de financiamento de certos projectos ou empreendimentos de índole científica.

Não obstante todas estas situações que desafiam um cidadão responsável, estamos de acordo com o que Milan Kundera escrevia: "Goethe, em contrapartida, viveu nesse momento da história, breve e único, em que o nível técnico permitia já um certo conforto, mas em que o homem culto podia ainda compreender todos os utensílios que o rodeavam" (Kundera 2001, p.78).

É verdade que actualmente é impossível para uma pessoa culta compreender todos os conceitos científicos subjacentes aos aparelhos que usa. No entanto, com vista a promover uma cidadania informada não é aceitável que a educação, ocorrendo quer em espaços formais quer não formais, descarte a ciência como assunto de especialistas. Não é defensável que um cidadão não deva ter uma opinião informada devido à complexidade dos tópicos sociocientíficos que mobilizam o debate público. De facto, questões como as já referidas são complexas, mas se soubermos algo dos processos e conceitos científicos seremos capazes de tomar uma posição, e, sobretudo, capazes de participar e/ou promover o debate. Não há debate sem cidadãos informados, e isso enfraquece a democracia, na qual se espera que os cidadãos possam participar na definição de estratégias e na tomada de decisões que dizem respeito a toda a sociedade.

Literacia científica

Um dos eixos principais na concepção de currículos que melhorem a literacia científica (LC) é a ideia de "ciência para todos" com ênfase nas ligações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) (Chagas 1999, p.2).

Embora LC não seja um conceito consensual (Chagas 1999; DeBoer 2000; Roberts 2007) ou, como DeBoer refere, seja um "conceito geral que tem tido, e continua a ter, uma grande variedade de significados" (DeBoer 2000, p.594), tem a vantagem de fazer com que a educação alcance certos resultados enquadrados por considerações locais (país, escola ou comunidade). Como DeBoer afirma,

Em última análise, o que se quer é um público que considere a ciência interessante e importante, que consiga aplicar a ciência à sua vida, e que possa tomar parte nas conversas acerca da ciência que têm lugar na sociedade. (...) sentindo que continuar a aprender e a participar são elementos fulcrais para viver numa sociedade democrática. (DeBoer 2000, p.598)

Neste processo educativo, enquanto uns prosseguirão os seus estudos científicos outros "serão líderes nas suas comunidades no que respeita a tópicos sociais relacionados com a ciência" (DeBoer 2000, p.598). Para nós, esta liderança é vista como um dos possíveis campos de actuação dos animadores socioculturais. Entre um nível de literacia científica de cidadania responsável e informada e o nível dos especialistas, existe um *continuum* de possibilidades. Como consequência do potencial trabalho do animador sociocultural liderando uma comunidade, este cidadão em particular vê-se obrigado a um nível intermédio de LC que deve ser mais avançado do que o alcançado pelo cidadão comum.

Justifica-se acrescentar que, num momento em que são as instituições de ensino superior a ministrar a formação qualificada de animadores socioculturais, torna-se uma responsabilidade destas instituições a promoção da LC dos animadores socioculturais.

Porquanto a "ciência para todos" numa perspectiva de CTS seja uma ideia forte, cremos que há outras ideias que sustentam melhor uma educação promotora de literacia científica.

Ciência como cultura

Em francês encontramos um significado mais útil e preciso de LC como *culture scientifique et technologique*. Ciência como cultura - um conceito das ciências da educação - foi formulado no âmbito de investigação ligada à "inculturação de estudantes na sociedade quotidiana" (Aikenhead, 2007, p. 893). Nesta abordagem, identifica-se uma "rede de comunidades no quotidiano dos estudantes: sistemas de saúde, sistemas políticos, os *media*, os grupos ambientalistas, e a indústria", e uma vez que cada comunidade interage com comunidades de profissionais da ciência, obtém-se "uma noção de ciência na cultura do senso comum" (idem).

Por outro lado, podemos afirmar que a ciência é cultura. Nos seus conteúdos, processos, história e infra-estruturas, a ciência, tal como a música, a dança ou o teatro, tem os seus palcos (laboratórios, escolas, museus), os seus actores (por exemplo, os cientistas de um grupo de investigação), o seu guião (o programa de investigação), os seus métodos (de acordo com a pesquisa em foco) e os seus públicos (os outros cientistas e os cidadãos).

Deste modo, cremos que a categoria de relevância ciência como cultura é, entre as categorias de relevância identificadas na literatura, a abordagem mais adequada para promover a educação científica para todos. Esta consideração permite-nos sustentar uma ideia de currículo que vise educar profissionais para trabalhar com e nas comunidades, como os animadores socioculturais, habilitando-os a encarar os tópicos sociocientíficos emergentes.

Numa outra perspectiva ainda, podemos considerar a cultura como uma marca de identidade das comunidades, mesmo no sentido mais lato. Para a Europa, nesta perspectiva, a ciência, e em particular a ciência moderna que derivou do Renascimento, é sem dúvida uma marca de identidade, tendo um papel fundamental na

definição da matriz cultural da Europa. Tycho Brahe, Galieo Galilei, Isaac Newton, Marie Curie ou Albert Einstein, por exemplo, são simultaneamente parte da herança cultural europeia e figuras de monta da cultura mundial.

Alguns projectos europeus recentes visam trabalhar a ciência e a tecnologia tanto através da perspectiva de uma completa integração com a cultura, como de serem geradoras de cultura. São exemplos desta abordagem os projectos ESCITY e "*Inventing Europe*". O projecto ESCITY - "*Europe Science and the City: Promoting Science Culture at Local Level*"[1] entende a promoção da cultura científica como promoção cultural "visando melhorar os recursos individuais para compreender o mundo em que se vive, e consequentemente, melhorar a capacidade de cada um para fazer escolhas e participar activamente na gestão das suas comunidades e da sociedade como um todo" (ESCITY 2008). No projecto "*Inventing Europe - Technology and the Making of Europe - 1850 to the Present*"[2], estudava-se a integração europeia através da lente da tecnologia, sendo esta entendida no sentido em que inclui "máquinas, produtos, sistemas e infra-estruturas, bem como capacidades, conhecimento, e contextos culturais que os fazem funcionar. Assim, a mudança tecnológica é um processo profundamente político, social e cultural que envolve as pessoas, as instituições e as decisões" (ESF 2011).

No âmbito destes projectos, o conceito fundamental de cultura integra a Ciência e a Tecnologia de um modo tal que nos permite defender que um indivíduo cientificamente literato é aquele que se conhece a si próprio e ao mundo em que vive, sendo capaz de agir sobre si próprio e sobre o mundo. Para que possa agir o indivíduo deve estar familiarizado, até certo ponto, com os conceitos, ideias e métodos da ciência.

Espaços de educação

Desde há muito que a educação se desenvolve na escola. Aliás, nasceu com a escola (Pombo 2006). No entanto, desde há várias décadas que outros espaços têm surgido como palcos educativos. Como Rennie (2007) refere, "a aprendizagem raramente, ou mesmo nunca, ocorre e se desenvolve a partir de uma experiência única." (p.126). Com o surgimento dos museus de ciência de "terceira geração" que apresentam um objectivo educativo de forma explícita e exposições construídas para exibirem ideias em vez de objectos – como era característico da geração anterior de centros de ciência, jardins botânicos, aquários, planetários, jardins zoológicos, centros de interpretação ambiental, entre outros – estamos a assistir a uma proliferação de centros não formais de educação em ciência (Chagas 1993; Rennie 2007). Estes caracterizam-se por serem contextos educativos não escolares e sem um currículo formal.

Para alguns autores existe ainda um outro palco educativo, o espaço informal (Figura 1). Esta aprendizagem informal de ciência é a que se obtém das experiências quotidianas.

[1] Financiado pelo 6.º Programa Quadro da Comissão Europeia.
[2] Promovido pela Fundação Europeia de Ciência (ESF), divulgou o seu relatório final em Março de 2011.

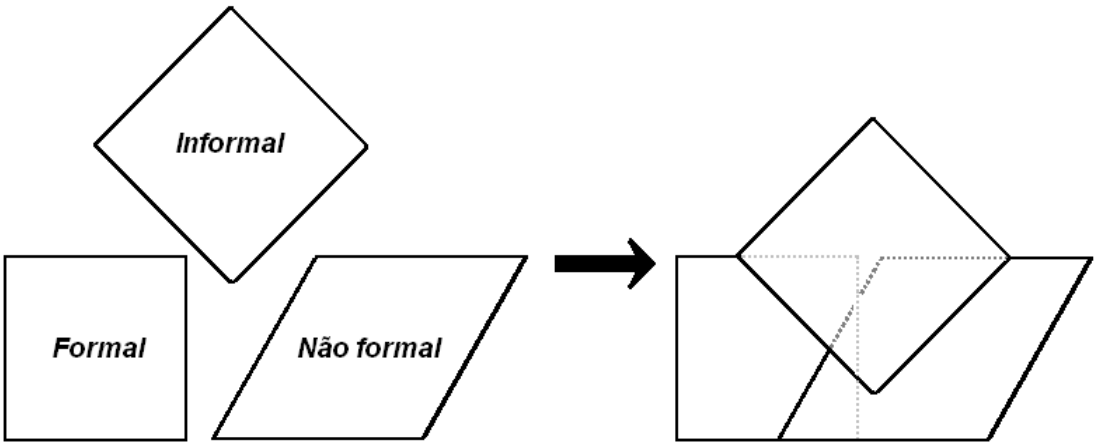


Figura 1 – Os espaços de educação formal (ex.: escola), não formal (ex.: museus, centros de ciência, jardins botânicos), ou informal (ex.: *media*, família) podem até convocar intervenientes diferentes, mas o desejável é que se articulem uns com os outros na perspectiva de que todos os espaços e todos os intervenientes contribuam para a educação que a comunidade, como um todo, disponibiliza ao indivíduo para que este construa o seu conhecimento.

Decorreu recentemente, em Setembro de 2011, na África do Sul, o *6th Science Centre World Congress*, no final do qual foi apresentada a Declaração da Cidade do Cabo. Na declaração reconhece-se a existência de 2500 centros de ciência em 90 países e regiões administrativas, o que está de acordo com os cerca de 3000 referidos por Persson (2010). A declaração também salienta a grande quantidade de pessoas – 310 milhões – que em cada ano participa nas actividades realizadas nos centros ou promovidas pelos centros noutros locais. Este número pode ser comparado com os 158 milhões de pessoas referidos pela *Association of Science-Technology Centers* (ASTC) para o ano de 2011, tendo embora presente que os dados correspondem a contextos com algumas diferenças. Para sublinhar a referida proliferação de centros de ciência pode comparar-se os 445 membros da ASTC em 2001, com os 532 membros no final de 2004 e os 600 em 2010 (Fors 2006; Rennie 2007; ASTC 2010). Entre 1990 e 1996, abriram 86 novos centros de ciência, mais do que em toda a década anterior, e em média observa-se um crescimento de 30% devido a novos centros de ciência em cada ano (Fors 2006).

Também em Portugal se observa a mesma tendência, como se pode notar na lista de centros Ciência Viva (Quadro 1). Algumas destas instituições já existiam, e com importância significativa, antes da sua adesão à Rede de Centros Ciência Viva, ou até antes da criação desta iniciativa governamental[3]. É o caso do Planetário Calouste Gulbenkian que foi inaugurado em 1965 e entrou na Rede em 2002.

[3] O Ciência Viva foi criado como uma unidade do Ministério da Ciência e da Tecnologia (Despacho I N° 6/MCT/96, de 01/07/96), competindo-lhe o apoio à promoção da educação científica e tecnológica na sociedade portuguesa, em especial das camadas mais jovens e população escolar. A Associação Ciência Viva – Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica (DR III Série, N° 256/98, de 5/11/1998) foi constituída 2 anos depois. A Ciência Viva é um programa aberto, promotor de alianças e estimulador de autonomia na acção, definindo três instrumentos fundamentais de acção: - um programa de apoio ao ensino experimental das ciências e à promoção da educação científica na escola; - uma Rede Nacional de Centros Ciência Viva; - campanhas nacionais de divulgação científica (Ciência Viva 2011).

ISBN: 978-989-95733-3-8

Rede de Centros de Ciência Viva	
Centro de C V do Algarve - Faro (1997)	Centro C V de Constância - Parque de Astronomia (2004)
Exploratório Infante D. Henrique (1998)	Centro C V de Estremoz (2005)
Planetário do Porto (1998)	Centro C V de Tavira (2005)
Pavilhão do Conhecimento - C V (1999)	Centro C V de Sintra (2006)
Visionarium - Centro de Ciência do Europarque (1999)	Centro C V de Alviela (2007)
Planetário Calouste Gulbenkian - Centro C V (2002)	Centro C V de Proença-a-Nova (2007)
Centro C V de Vila do Conde (2002)	Centro C V de Bragança (2007)
Centro C V da Amadora (2003)	Centro C V Rómulo de Carvalho (2008)
Centro C V de Porto Moniz (2004)	Centro C V de Lagos (2009)
Fábrica de C V (2004)	Centro C V do Lousal (2011)

Quadro 1 – Centros de ciência actualmente associados ao Programa Ciência Viva e data de entrada no Programa. (FONTE: Ciência Viva (2011) e sítios electrónicos dos respectivos centros).

Entre os objectivos destes centros de ciência incluem-se a promoção e a difusão da cultura científica e tecnológica entre os cidadãos, como se constata nos sítios electrónicos de vários dos centros: os Centros Ciência Viva têm como principal objectivo a divulgação da cultura científica e tecnológica junto da população portuguesa. São espaços dinâmicos de conhecimento e lazer, onde se estimula a curiosidade científica e o desejo de aprender.

Num sentido lato usamos, tal como Rennie (2007), o termo museu para incluir todos os espaços não formais referidos acima, o que vem também ao encontro da própria definição de museu constante dos estatutos *do International Council of Museums* (ICOM 2007).

Desde há vários anos que a reflexão teórica sobre animação sociocultural tem pugnado pela associação entre processos educativos em espaços não formais e os objectivos da intervenção em animação sociocultural (Bernet 1988; Lopes 2008; Sousa 2011). Em Portugal esta ambição resultou, durante a década de 1990, na decisão do Conselho Nacional de Educação de a animação sociocultural ser considerada como um processo de educação não formal (Lopes 2008). Portanto, é legítimo esperar que os animadores socioculturais adquiram uma preparação que lhes permita trabalhar em museus, incluindo aqueles cujo âmbito ou objectivos educativos estejam mais relacionados com as temáticas da ciência.

A possibilidade de os animadores socioculturais trabalharem em contextos do âmbito da ciência prende-se ainda com um outro aspecto importante: a capacidade de contribuírem para a aquisição de um sentido de relevância na aprendizagem da ciência.

A ciência nos *curricula* escolares tornou-se obrigatória na maioria dos países durante o século XX. Essa inclusão nem sempre foi pacífica, como podemos constatar pela oposição, com sucesso, das famílias à inclusão de uma disciplina de Ciências Físicas e Naturais no Curso Complementar de Letras, prevista na reforma de 1917 do ensino secundário em Portugal (Carvalho 2008, p.684). E ainda hoje é necessário reforçar essas intenções, como se

depreende dos objectivos da Educação Para Todos[4]. Todavia, apesar da permanência da ciência nos currículos, nem sempre se tem alcançado sucesso na aprendizagem de ciência.

Embora algumas medidas importantes tenham sido adoptadas visando melhorar as aprendizagens, a educação em ciência continua a debater-se com diversos problemas. Uma das medidas diz respeito à avaliação dos resultados alcançados pelos estudantes: o programa PISA da OCDE[5] avalia trienalmente, em pé de igualdade, as competências de alunos de 15 anos em literacia científica (na definição do PISA), em competências da leitura e em literacia matemática.

Um problema emergente na educação em ciência é o facto de que a ciência se tornou cada vez menos interessante para a juventude (Nuffield Foundation 2008). Na literatura, a falta de relevância da ciência escolar para os alunos é identificada como um dos maiores problemas (Fusco 2001).

Os estudos sobre a aprendizagem de ciência em contexto, isto é, num contexto que promova aprendizagens significativas, têm salientado a importância que os espaços múltiplos e as oportunidades de livre escolha possuem para os estudantes (Boyer & Roth 2006; Hogan 2002). No entanto, ao contrário do que defendem Boyer e Roth (2006), nós consideramos que a escola pode conferir relevância à aprendizagem de ciência. A questão está bem identificada por Fusco (Fusco 2001): não é o que os estudantes aprendem mas sim como aprendem que é relevante. As mesmas críticas que se dirigem à ciência escolar podem ser dirigidas às actividades desenvolvidas por centros de ciência. De facto podemos afirmar, como Rennie (2007), que certas actividades nos centros de ciência são quase só entretenimento com brinquedos científicos ou, pior, são feitas como actividades mágicas.

Por isso, nesta comunicação, ao salientar a importância que os centros de ciência têm na criação de ambientes que possibilitem aprendizagens significativas não estamos a minimizar o papel fundamental da ciência na escola, mas, pelo contrário, reconhecemos o seu papel, por exemplo, na educação de animadores socioculturais capazes de planear e realizar actividades de aprendizagem significativa de ciência nos centros de ciência, museus, ou até em espaços que sejam importantes para as comunidades (associações comunitárias, agremiações, centros sociais).

Tendo presente esta ressalva, analisamos alguns exemplos de contextos extra-escolares de aprendizagem da ciência que podem criar um sentido de relevância para as pessoas envolvidas, e para os quais se adequa a intervenção de animadores socioculturais.

Em espaços não formais, e em particular nos centros de ciência, os alunos podem atribuir relevância à ciência. Consideremos a título de exemplo o Fluviário de Mora[6]. Aqui os jovens podem relacionar a pesca desportiva, que eventualmente realizam com a família, com os habitats dos peixes, os seus hábitos alimentares e interacção nos ecossistemas. E, se as actividades forem bem conduzidas, podem, simultaneamente e com intencionalidade, fazer aprendizagens sobre a temperatura da água, sobre os termómetros que permitem medir a temperatura e até sobre as noções de escala e de medida. Partindo de uma situação concreta e relevante para os jovens pode chegar-se a algumas noções de grande importância em ciência. O Fluviário, sendo um centro de ciência, tem um objectivo educativo explícito, e por isso pode esperar-se que uma experiência sobre o que é realmente a ciência possa ser

[4] Cfr. art. 5 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990 – UNESCO (http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf) , ou The Dakar Framework for Action, World Education Forum, Dakar, 2000 – UNESCO, nas orientações gerais ou nas de várias regiões (http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/)

[5] PISA - Programme for International Student Assessment; OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

[6] O Fluviário de Mora, o primeiro grande aquário de água doce da Europa, está localizado na proximidade do rio Raia, no interior do alto Alentejo. É uma ideia de 2001 que se concretizou em Março de 2007

alcançada tanto numa visita como numa actividade no exterior, desde que bem conduzidas. Esta será uma possível tarefa do animador sociocultural a trabalhar no centro de ciência.

Num outro projecto, realizado no Canadá, que consistiu no mapeamento das populações de zostera ao longo de 500 km de costa da British Columbia (Boyer & Roth 2006), envolvendo vinte grupos de voluntários, a experiência educativa emanou da livre escolha de cada voluntário em interagir com os outros em todas as acções do projecto.

A relevância para as comunidades costeiras é evidente pelo facto de "oitenta por cento do peixe com valor comercial passa parte do seu ciclo de vida nos leitos de zostera" (Boyer & Roth 2006) e, além disso, a zostera é "uma planta marinha com flor que fornece o habitat para peixes e invertebrados bem como área de alimentação para aves" que estão presentes no quotidiano das comunidades costeiras. O projecto descrito por Boyer e Roth (2006) é significativo em termos das possibilidades que um projecto extra-escolar tem para promover a literacia científica num plano a longo prazo.

Ao descrever os tipos de interacção que surgiam ao longo do dia os autores constataram a existência de um processo muito rico com "as pessoas de diferentes idades envolvidas em diversas acções e de modos diversificados" (Boyer & Roth 2006). O animador sociocultural pode ser aquele que, neste contexto, promove a interacção entre as pessoas detectando e estimulando aprendizagens em ciência.

Contextos de intervenção dos animadores socioculturais

Os espaços nos quais os animadores socioculturais podem desenvolver o seu trabalho - desde que possuam uma formação qualificante nesse sentido, como se discutiu anteriormente - sofreram uma grande diversificação e um grande crescimento. Se é verdade que os animadores podem trabalhar directamente nos museus, ou trabalhando em outras instituições, como as autarquias, aproveitarem os museus para realizar a sua intervenção, é também verdade que há outros contextos de intervenção que podem ser relevantes.

Em projectos que visam o desenvolvimento comunitário não se pode negligenciar a ciência enquanto enquadramento que pode suscitar um amplo envolvimento comunitário e que pode oferecer oportunidades de aprendizagem e/ou desenvolvimento.

De facto, o problema capital na aprendizagem da ciência, que foi discutido acima, de o interesse em ciência diminuir em virtude, entre outras razões, da falta de relevância, pode ser ultrapassado deixando os participantes criar o seu significado ao abordarem as suas preocupações, interesses e experiências no seio de um projecto comunitário. O objectivo de actuar no seio de uma comunidade sobrepõe-se à função do animador sociocultural.

A título de exemplo analisamos um projecto conduzido por Dana Fusco e dirigido a adolescentes, de uma comunidade de 200 famílias sem casa a viver num abrigo em Nova Iorque. O projecto de 9 meses, realizado no período pós-escolar, foi um sucesso tanto nos resultados em ciência definidos nos *Standards* como nas opiniões da juventude que participou ou da própria comunidade (Fusco 2001).

Na zona havia um lote de terreno de dimensões desconhecidas "cheio de lixo, agulhas de droga, e outros resíduos" (Fusco 2001, p.865) rodeado por uma cerca de arame praticamente destruída e perigosa. Discutindo os temas que lhes diziam respeito como "adolescentes grávidas, SIDA, *gangs*, abuso de álcool ou drogas e violência" (Fusco 2001), surgiu a ambição de transformar o lote num espaço útil. É interessante notar que as estratégias inicialmente usadas para medir as dimensões do lote não faziam uso de instrumentos de medida: um dos rapazes

contou os seus passos, outro contou o número de blocos de cimento do pavimento desde um extremo ao outro da vedação. O princípio de medição foi deste modo posto em evidência.

Na etapa seguinte, divididos em grupos, os jovens registaram todo o tipo de conteúdos encontrados no espaço usando diversas formas de registo como escrita, fotografias ou desenhos. Durante o processo trocaram informações e no final o objectivo de transformar o espaço num jardim comunitário (encontraram canteiros de flores e alguém se recordou de que aquele espaço fora em tempos um jardim) foi assumido, mas não sem antes considerar os riscos e os benefícios para a comunidade.

Conceber o jardim de modo a ter acessos para cadeira de rodas, evitar que o lixo fosse deitado para o chão, fazer gráficos da direcção dos raios solares ao longo do dia e do ano para escolher a localização mais adequada para dispor as sementes, obter assistência técnica para analisar os constituintes do solo - todas estas etapas demonstram como a escola formal prevista nos *Standards* se concretizou no processo.

Em Fusco (2001) podemos ver como um projecto permite concretizar os *Standards*. Por outro lado, a relevância para a aprendizagem da ciência não estava no conteúdo mas no modo como as aprendizagens foram feitas. Estará um animador sociocultural preparado para explorar os aspectos científicos que emergem desta actividade?

Consideramos interessante referir ainda um outro exemplo: a reabilitação urbana e social do bairro Bastide Queyries na margem direita do rio Garonne, em Bordéus. O bairro, que conheceu uma significativa degradação nas últimas décadas, foi alvo de um programa camarário de recuperação em que trabalharam em sinergia profissionais de várias instituições (como a câmara, a autarquia local, uma associação de urbanismo, agremiações de bairro). O trabalho dos animadores socioculturais foi fundamental na ligação da comunidade a todas as iniciativas que se desenrolaram e na condução da comunidade a um envolvimento baseado na compreensão do significado dessas iniciativas. Em particular, foram os animadores que levaram as pessoas a aceitar e a compreender que o primeiro passo na reabilitação do bairro, em vez da construção de outras infra-estruturas por elas reclamadas, teria de ser a construção de um jardim botânico a ligar as duas zonas do bairro para que as plantas pudessem crescer. Poucos anos passados o jardim botânico, onde a vegetação já se fixou ou desenvolveu, é agora o centro vital do bairro, onde as famílias estão ao fim-de-semana e local de passagem de todos quotidianamente[7].

Formar animadores socioculturais

Actualmente a formação de nível superior em países signatários da Declaração de Bolonha não pode ser analisada numa perspectiva meramente local. O principal objectivo da declaração é o estabelecimento de um espaço europeu de ensino superior (*European Higher Education Area*, EHEA) no qual os sistemas de ensino superior da Europa são mais comparáveis, compatíveis e coerentes. O EHEA foi oficialmente criado em Março de 2010.

A revisão feita pela ONU dos tipos de profissões conduziu a alterações na definição de algumas profissões e ocupações também a nível local. Em Portugal, a adopção do *International Standard Classification of Occupations* 2008 levou a mudanças na formação e profissionalização de animadores socioculturais (Campos, 2011). O reconhecimento de um certo número de competências essenciais para a intervenção no âmbito da animação sociocultural fez sentir a necessidade de uma formação de nível superior. Assim, a tendência que se iniciou na

[7] Comunicação pessoal de Virginie Broustera, coordenadora do Centre d'Animation de Quartier Bastide Queyries, em Abril de 2011.

década de 1990 de criação de cursos superiores na área da animação sociocultural alargou-se (Lopes, 2008, p.495), tendo feito diminuir a importância dos cursos profissionais e ao nível do ensino secundário.

A assinatura da declaração de Bolonha, em 1990, constituiu para as instituições de ensino superior portuguesas um estímulo para alterar currículos existentes ou para propor novos programas de formação de animadores socioculturais. A Escola Superior de Educação de Lisboa está no segundo caso, tendo começado a funcionar em 2006/2007 o curso de Licenciatura em Animação Sociocultural.

Existem actualmente em Portugal 10 cursos de licenciatura em animação sociocultural ministrados por sete instituições de ensino superior privadas ou públicas[8]. Todos estes cursos correspondem a um 1.º ciclo de estudos no âmbito do processo de Bolonha, valendo 180 créditos do sistema europeu de transferência de créditos (ECTS - *European Credit Transfer and Accumulation System*). Havendo algumas diferenças nos objectivos de formação assumidos nestes cursos, no geral todos visam preparar profissionais capazes de planear, realizar e avaliar projectos no âmbito da animação sociocultural, em todos os campos de intervenção cultural, nas e com as comunidades. Sendo também comum a referência à possibilidade de os animadores socioculturais estarem envolvidos na formação de adultos e outras actividades educativas. Estas opções programáticas sublinham a ideia de que uma parte significativa dos sinais identitários da animação sociocultural prende-se com conceitos, valores e práticas nos quais a educação e a cultura estão convocadas a assumir um protagonismo imprescindível e intransferível (Caride Gomez, 2011, p.17).

Do que atrás ficou exposto podemos, em síntese, identificar um conjunto de eixos que levantam novos desafios à formação de animadores socioculturais: i) a elevação da literacia científica a um nível que possibilite a liderança de comunidades em contextos relacionados com a ciência; ii) o facto de a sociedade actual ser baseada na ciência e tecnologia e, simultaneamente, exigir dos seus cidadãos uma participação informada, e a capacidade de tomar parte no debate em torno de questões sociocientíficas controversas; iii) a pertinência da classificação da ciência como cultura, e a consequente identificação de espaços de educação formal, não formal e informal; iv) os campos esperados de actuação e de intervenção dos animadores socioculturais, nomeadamente de âmbito educativo; v) os contextos de actuação dos animadores, que podem corresponder a espaços de educação não formal; e vi) a formação com referência ao processo de Bolonha, que visa providenciar em 3 anos e 180 ECTS uma formação profissionalizante de nível superior em animação sociocultural.

Mudar *curricula* de formação de animadores socioculturais

A comparação das várias licenciaturas em animação sociocultural actualmente existentes em Portugal permite-nos fazer algumas observações. Todos os cursos distribuem os 180 ECTS de formação, de forma aproximadamente equitativa, ao longo dos 6 semestres; a percentagem de créditos obrigatórios explicitamente alocados às ciências físicas e naturais varia entre os cursos, no entanto nunca excede 4,5% do número total de créditos; a escolha de unidades curriculares opcionais pode elevar esta percentagem, sem todavia ultrapassar os 8,3%. Por outro lado, na maioria dos currículos das licenciaturas em animação cultural nem sequer há créditos afectos à área das ciências físicas e naturais; sendo a excepção a licenciatura ministrada pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, que na variante Ramo científico tem unidades curriculares na área das ciências a corresponder a cerca de 28 % do total de ECTS.

[8] Existem outros 15 cursos om designações um pouco diferentes (ex.: Animação Cultural, Animação e Produção Cultural) ou em áreas afins (Informação e Animação Turística).

Na ESELx, à área científica de Matemática, Ciências e Tecnologia correspondem 9 ECTS obrigatórios, sendo que em termos de programas leccionados apenas a unidade curricular de Património Natural, Ambiente e Saúde (4 ECTS) diz respeito às ciências físicas e naturais. A unidade curricular, obrigatória, Seminário de Cultura, Arte e Ciência[9] (4 ECTS) é uma unidade transversal que visa trabalhar a evolução ao longo dos séculos destas três vertentes da actividade humana, numa perspectiva de articulação e de promoção de um sentido de reconhecimento da respectiva importância na sociedade actual. A organização das áreas científicas que incluem as unidades curriculares opcionais é diferente, verificando-se que para a conclusão do curso os alunos deverão realizar ainda 3 ECTS mas da área Língua Portuguesa e Ciências Físico-Naturais[10] (Desp.6474/2010). A licenciatura actualmente oferecida corresponde ao terceiro plano de estudos, no entanto as alterações que foram introduzidas não incidiram sobre o número de ECTS relativos às ciências.

Face aos desafios referidos, que derivam do actual contexto das sociedades democráticas e que foram discutidos ao longo desta comunicação, torna-se difícil sustentar que no plano curricular da LASC da ESELx, de entre um total de 180 créditos ECTS, apenas 9 ECTS correspondam a unidades curriculares obrigatórias da área científica da Matemática, Ciência e Tecnologia (Desp.6474/2010).

Considerações finais

Nesta comunicação identificámos a ciência como cultura como a categoria de relevância adequada para justificar mudanças no currículo de nível superior de animadores socioculturais. Referimos alterações importantes na sociedade desde há algumas décadas, em particular com a emergência dos espaços de educação não formais e informais. Por outro lado, salientámos como a falta de relevância atribuída pelos estudantes à ciência na escola, que se deverá em parte à dissociação entre a escola e a comunidade, faz parte de um conjunto de problemas da educação em ciência.

Para promover o sucesso da educação em ciência para todos e cada um dos estudantes nenhuma oportunidade deverá ser subestimada ou desperdiçada. Importa aproveitar em pleno a ligação que os animadores socioculturais têm com as comunidades.

Os espaços não formais e informais de educação científica, que têm vindo a tornar-se mais numerosos, constituem um espaço de acção rico para os animadores socioculturais. As oportunidades para um ambiente de aprendizagem significativa de ciência, que se oferecem às pessoas de uma comunidade quando em contacto com actividades relacionadas com a ciência, só podem ser bem aproveitadas se o animador sociocultural estiver ciente dessas oportunidades. Para que isso suceda, em todas as ocasiões possíveis, o animador deverá, por um lado, estar sensibilizado para a relação entre a ciência e as suas áreas de intervenção, e por outro, possuir um conjunto de conhecimentos que lhe permita o diálogo com profissionais relacionados com a ciência e simultaneamente a realização de actividades de modo correcto, adequado e seguro.

Como vimos atrás, apenas uma pequena fracção dos créditos do plano de estudos da licenciatura em Animação Sociocultural está relacionada com as ciências físico-naturais. A este facto acresce frequentemente uma insuficiente preparação científica ao nível do ensino secundário, o que tem como consequência que muitas das oportunidades de aprendizagem significativa de ciência se perderão.

[9] Em termos de área científica esta unidade curricular está inserida nas Ciências Sociais e da Educação.
[10] Isto pode significar que os alunos completam a licenciatura frequentando apenas os ECTS obrigatórios da área de ciências físicas e naturais.

Acresce ainda que, estamos de acordo com Caride Gomez ao apreciar as intervenções em Animação Sociocultural:

Os riscos de que a Animação Sociocultural sucumba face aos poderes que o mercado exerce e os seus insaciáveis desejos de consumo, poderão derivar da sua acomodação ou assimilação a qualquer prática de entretenimento ou passatempo lúdico-criativo, despojando a cultura dos seus fundamentos mais sólidos, substituindo a sua praxis por uma versão líquida e superficial, indiferente ao que é e representa como expoente da história da Humanidade, não apenas como uma reserva do passado, mas e sobretudo, como suporte para o que deveria ser o seu futuro. (Caride Gomez, 2011)

A acção dos animadores socioculturais em actividades relacionadas com a ciência, qualquer que seja o espaço em que ocorra, não pode ser reduzida a uma actividade lúdica, de entretenimento ou mágica.

O conjunto dos argumentos apresentados autoriza-nos a sustentar a exigência de uma educação científica na formação de nível superior dos animadores socioculturais que lhes permita agarrar as oportunidades que resultam do seu contacto com a ciência extra-escolar. Pedimos uma formação científica qualificante para uma intervenção qualificada dos animadores socioculturais.

Referências:

Aikenhead, G. S. (2007). Humanistic perspectives in the science curriculum. In S.K. Abell & Lederman (Eds.) *Handbook of Research in Science Education* (881-910). NY: Routledge.

ASTC (2010). *2010 Science center and museum statistics*. Consultado em Julho/2011 em www.astc.org

Bernet, J. T (1988). Animación sociocultural, educación y educación non formal. *Educar,* 13 17-41.

Boyer, L. & Roth, W.-M. (2006). Learning and teaching as emergent features of informal settings: An ethnographic study in an environmental action group. *Science Education*, 1028-1049. DOI: 10.1002/sce .

Campos, J. (2011). Profissionalização da ASC: (novos) Elementos contribuintes para o reconhecimento e definição da profissão ao nível nacional e internacional. In J.D.L. Pereira & M. S. Lopes (Eds.) *As fronteiras da animação sociocultural.* (pp. 313-327). Amarante: Intervenção.

Caride Gomez, J. (2011). As identidades da animação sociocultural nas fronteiras da sociedade globalizada. In J.D.L. Pereira & M. S. Lopes (Eds.) *As fronteiras da animação sociocultural.* (pp. 17-32). Amarante: Intervenção.

Carvalho, Rómulo (2008) *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 4.ª ed.

Chagas, I. (1993). Aprendizagem não formal/formal das ciências: Relações entre museus de ciência e escolas. *Revista de Educação*, 3 (**1**), 51-59. Lisboa.

Chagas, I. (1999). Literacia Cientifica. O Grande Desafio para a Escola. Comunicação ao I Encontro Nacional de Investigação e Formação, Globalização e Desenvolvimento Profissional do Professor. ESELx. Disponível em http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/ticc/literacia%20cientifica.pdf .

Ciência Viva (2011) sítio do Ciência Viva. Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica, Portugal; Consultado em Novembro/2011em: http://www.cienciaviva.pt/cienciaviva/.

DeBoer, G.E.(2000). An historical look at scientific literacy. *Journal of research in science teaching*, 6 (37), pp.582-601.

Despacho n.º 6474/2010. (Alterações do plano de estudos do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Animação Sociocultural), Portugal, Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação. "*Diário da República, 2.ª série*", 70 (12-04-2010) 18767-18769.

ESCITY (2008) Action guide. Consultado em Julho/2011 em http://www.escity.org/

ESF (2011). Inventing Europe. Final report. Consultado em Julho/2011 http://www.esf.org/index.php?id=386

Fors, V. (2006). The missing link in learning in science centers. (PhD dissertation). Consultado em Julho/ 2011 em hh.diva-portal.org/ . (diva2:318952)

Fusco, D. (2001). Creating relevant science through urban planning and gardening. *Journal of research in science teaching*, 8 (**38**), 860-877

Hogan, K. (2002). A sociocultural analysis of school and community settings as sites for developing environment practicioners. *Environment Education Research,* 4 (**8**), 413-437

ICOM (2007), sítio do International Council of Museums, Statutes http://icom.museum/who-we-are/the-organisation/icom-statutes.html

Kundera, Milan (2001) *A Imortalidade.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 4.ª ed., Miguel Serras Pereira (trad.), p.78.

Lopes, M. S. (2008). *Animação sociocultural em Portugal.* (2.ª ed.). Amarante: Intervenção.

Nuffield Foundation. (2008). *Science education in Europe: Critical Reflections*. UK: Osborne, J, & Dillon, J.

Persson, P. (2010). Science centres – a global movement. *European network of science centres and museums newsletter*. 83, 1

Pombo, O. (2006).*Unidade da Ciência. Programas, Figuras e Metáforas*. Lisboa: Editora Duarte Reis.

Price, D. K. (1968). Educating for the scientific age. *Bulletin of the Atomic Scientists*, Oct., 26-32.

Rennie, L.J. (2007). Learning science outside of school. In S.K. Abell & Lederman (Eds.) *Handbook of Research in Science Education* (125-167). NY: Routledge.

Roberts, D.A. (2007). Scientific Literacy/Science Literacy. In S.K. Abell & Lederman (Eds.) *Handbook of Research in Science Education* (729-780). NY: Routledge.

Sousa, J. C. (2011). Formação em animação sociocultural: Contributos de projectos de investigação e intervenção em animação socioeducativa. *Nuances: Estudos sobre a Educação*, 19 (**18**), pp 52-67.

Viveiros, A. L. (2010). Achegas para a reflexão sobre a formação e o estatuto dos animadores. In, Costa Carlos A. S. (coord.), Animação Sociocultural. Profissão e profissionalização dos animadores. Porto: Livpsic, col. Livpsic – Ciências da Educação, principais comunicações do I Congresso Nacional de Animação Sociocultural – "Profissão e profissionalização dos animadores", Aveiro, 18-20 Nov 2010, p.73-82.

ISBN: 978-989-95733-3-8

PERSPECTIVES ON FORMATION OF SOCIOCULTURAL ANIMATORS: ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA *vs* IUT MICHEL DE MONTAIGNE BORDEAUX

Ana Gama
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa – CIED
anagama@eselx.ipl.pt
Ana Simões
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa – CIED
anasimoes@eselx.ipl.pt
Ana Teodoro
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa – CIED
anat@eselx.ipl.pt
Aurélie Carimentrand
IUT Michel de Montaigne, Université de Bordeaux – UMR ADES du CNRS
aurelie.carimentrand@ iut.u-bordeaux3.fr
Luc Greffier
IUT Michel de Montaigne, Université de Bordeaux – UMR ADES du CNRS
luc.greffier@iut.u-bordeaux3.fr

Resumo: Neste artigo pretende-se realizar uma reflexão sobre a formação inicial de Animadores Socioculturais em dois países europeus, no âmbito do Processo de Bolonha, Portugal e França. Este trabalho resultou de uma missão de mobilidade Erasmus realizada por docentes da Escola Superior de Educação de Lisboa ao IUT Michel de Montaigne, Université de Bordeaux. Apresentamos uma breve contextualização das várias perspectivas de Animação Sociocultural nos dois países e, posteriormente, realizamos uma reflexão sobre a formação inicial de Animadores Socioculturais em ambos os países, identificando, também, as convergências e as divergências entre os modelos de formação seguidos nas instituições comparadas.
Palavras-chave: formação de animadores socioculturais; animação sociocultural; estudo comparativo

Abstract: In the present communication the authors intend to start a reflection upon the higher education training of sociocultural animators across two European countries within the Process of Bologna framework: Portugal and France. This work derived from a teacher mobility mission undertaken by a team from Escola Superior de Educação de Lisboa to the IUT Michel de Montaigne, Université de Bordeaux.
Firstly, the diverse theoretical and practical perspectives on the activities of sociocultural animators are briefly outlined. Secondly, a comparative study of the professional training in the two higher education institutions is presented, and the observed similarities and differences are discussed.

Keywords: training of sociocultural animators, sociocultural community development, comparative study

Résumé: Cette communication a pour objectif d'amorcer une analyse comparative de la formation universitaire des animateurs socioculturels dans deux pays européens, le Portugal et la France, impliqués dans le processus de Bologne. Cette réflexion a émergé suite à la mission d'une équipe d'enseignantes de l'Ecole Supérieure d'Education de Lisbonne (Escola Superior de Educação de Lisboa) à l'IUT Michel de Montaigne de Bordeaux, dans le cadre d'un échange Erasmus. Dans un premier temps, nous exposons les perspectives théoriques et pratiques du champ de l'animation sociale et socioculturelle au Portugal et en France. Nous menons dans un second temps une étude

comparative au niveau des formations universitaires proposées par les deux institutions partenaires et nous discutons de leurs convergences et de leurs divergences.

Mots-clé: formation des animateurs socioculturels ; animation sociale et socioculturelle ; étude comparative

Introduction

The Bologna Process, signed in 1999 by 29 European states with a view to establishing common objectives, trends and strategies for the European Higher Education Area (EHEA), became a major challenge to the higher education institutions and teachers. For some institutions it brought the opportunity of altering existing curricula, for others it paved the way to start new lines of training.

The Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) proceeds with the preservice and inservice teacher training, along the lines of several prior institutions. In 2006/2007 ESELx began to offer a 1st cycle of studies in Sociocultural Animation (SCA), among other new degrees. On the other hand, at the University Institute of Technology Michel de Montaigne of the University of Bordeaux 3 (IUT MdM), with more than four decades of experience in qualifying professionals in the fields of Social and Sociocultural Animation (SSCA), the Bologna Process led to changes made to already well-established curricula.

These two different trajectories also led to different choices in terms of the training offered to students. From differing duration of degree, courses or professional practice, to different courses, themes and strategic axis of training, a number of aspects contribute to a marked difference in the training offered by ESELx and IUT MdM. However, a closer look enables us to identify some common ground and perspectives, and similarities between the two degrees.

In the current study, the sociocultural animator is perceived as the worker – professional or voluntary – that is engaged in sociocultural community development, or, to use the established expressions form the Portuguese and French realities, as the person conducting activities referred to as 'Animação Sociocultural' or 'Animation Sociale et Socioculturelle'[1].

How do those differences and similarities between the two higher education institutions impact on the practical work of the sociocultural animators? What are the difficulties that arise from implementing the two curricula? What are the advantages perceived by the teachers? What strategies are devised to overcome the difficulties and to improve in future professionals a sense of autonomy and responsibility?

In the present work teachers from ESELx and IUT MdM address and try to discuss these questions, both from within the perspectives of the two schools and from the knowledge informed by both the actual teaching and the practical tutoring of the future sociocultural animators. Additionally, this study attempts to create bridges between the two training systems and to facilitate the mobility of the students and the animators. Therefore, the main aim of this study is to share with the higher education community a discussion started during a teacher mobility mission of the Portuguese team to the IUT Michel de Montaigne at Bordeaux.

Methodologically, we have opted for a qualitative approach in order to produce an exploratory comparative study of the two training models. A documental analysis of the official information made available to the public by

1 In fact the expression 'sociocultural community development' is the correct expression in English. We have opted to use the expressions 'sociocultural animation' and 'sociocultural animator', resultant from literal translation, in order to link to an established use of these expressions among theoreticians and professionals of this field.

the two institutions and of the directive documents regulating the respective degrees was undertaken[2]. Also, data was gathered from our individual histories and informal narratives supplied in our roles as teachers and tutors of the future sociocultural animators. The comparison emphasises both the training methods and their underlying rationale.

1. Sociocultural Animation – underlying concepts

In Portugal, SCA gains relevance mainly from the 1970s onwards, in particular following the end of the dictatorial regime brought about by the April Revolution[3]. It is in this context that community organizations and popular education emerge, linked to the freedom of speech and of association principles. These movements are rooted in a broad notion of citizenship, coope-ration, solidarity and active participation in the lives of groups and communities (Lopes, 2008).

From the years immediately following the April Revolution until the 1980s, SCA establishes itself as a publicly acknowledged social movement: an Interministerial Commission on Socio-cultural Animation is formed; issues related to the deontology of sociocultural animators, their professional status and training are widely debated; and the first Animation Centres are created. It is during this stage that the work done by the sociocultural animators, even on a voluntary basis, is acknowledged by means of a specially designed training. In the 1980s, following this debate, we witness a stage marked by the requirement of preparing sociocultural animators in accordance with a global, organized and professional perspective of the SCA (Lopes, 2008).

Upon the power shift from central to local structures, in 1986, SCA endures a stage of lack of social recognition by the state and faces new challenges. In this setting, the first higher education level degrees in sociocultural animation are created and a new growth of community organizations (e.g. neighbours committees, countryside associations, local projects) occurs.

During the 1990s, SCA is perceived by the National Education Council as a non-formal educational process. It initially takes the form of a diversity of means of expression and communication (theatre, cinema, street animation, local and communitarian projects, international meetings), reinforcing the roles of the local development and the communities' active participation in their life style improvement.

In France, Social and Sociocultural Animation emerges from the new social urban requirements of the French reality of the 1960s, linked in particular to the building of "large neighbourhoods" (Augustin, 2010) and to immigration. A descendant of Popular Education, SSCA coexists with the construction in the neighbourhoods of the first sociocultural and sports centres (Youth and cultural centres[4], community centres, etc.), and requires qualified, full-time workers. According to Lebon (2005), "l'apparition des animateurs accompagne la dissolution des liens sociaux traditionnels"[5] and will therefore have youth guidance as its main function. The SCA is established on a professional basis driven by the desire for social regulation, and the 1970s mark the arrival of a new profile of animators within these structures. These are the first graduates from the newly created and specially designed training programmes in Bordeaux. Although there had been professional training experiments in the Popular

2 Apart from the published directive documents listed in the References, we have analysed the plans of the three IPIP courses and the proposal of creation of a 1st cycle of studies in sociocultural animation (ESELx, 2006).
3 This, mostly peaceful, revolution begun on April 25th, 1974, and brought to an end a regime started in 1928.
4 MJC (Maisons des Jeunes et de la Culture) in French.
5 The emergence of animators follows the dissolution of traditional social links.

Education context since 1964, in the frame of DECEP[6], the civil society actors now joined forces to create a professionalizing training programme within the University of Bordeaux. The reflections and debates held previous to the creation of that first DUT Social Professions - expertise in animation - find their origin in the 1963 Bordeaux national meeting, organised by the Teaching alliance, the secular work federation of Gironde, and the Bordeaux layman students circle, on the topic "Secularism and Marxism". This meeting can be seen as an anticipation of the Bordeaux IUT, as afterwards about a dozen of the participants were invited by Robert Escarpit to become teachers or co-workers at IUT (Augustin, 2010).

At the level of the sociocultural animators' relationship with existing institutions, we can historically refer the program-law on sporting and socio-educative infrastructures (1961), the signing of the national collective convention on sociocultural animation (1988), and the decree on the reorganization of animation as a profession of the public appointment domain (1997).

2. Training of Sociocultural Animators

2.1 In Portugal

The training of sociocultural animators was initially based on "living and experiencing approaches", and subsequently on short term workshops, either in Portugal or abroad (Lopes, 2008). The ministerial division Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis (FAOJ) stimulated the training of animators (Lopes, 2008). This division distinguished four types of animators: the sociocultural, the socioeducational, the polyvalent and the specialized. The training model developed by this entity relied on a broad spectrum of social sciences disciplines: from Culture, Psychopedagogy, Organizations Sociology, or History of the Society and the Arts, to the fields of Communication and Expressions (either artistic or cultural). The knowledge from all these fields, linked to the practical work of the sociocultural animators, was a keystone in promoting reflection upon the training intended for SCA.

By the end of the 1980s the training of sociocultural animators was mainly undertaken at secondary school level vocational training[7]. In 1986, the first higher education degree in Cultural Animation was created, under the aegis of a private school: Cooperativa de Ensino Superior Artístico - Árvore I. Three years later the first degree in Sociocultural Animation was created, by another private higher education institution: the Instituto Superior de Ciências Educativas (Lopes, 2008).

It is from the 1990s onward that we can witness a significant burst of training programmes in SCA, both in the public institutions (university or polytechnic) and in the private sector (idem). Throughout the decade the expansion is noticeable as much in number as in geographical distribution, covering almost all the regions by means of the Higher Schools of Education. Slight variations in the title[8] attest to the diversity of curricula as well as the diversity of existing perspectives regarding the goals, activities and training trajectories of SCA and related fields.

Currently, within the context of the Bologna Process, there are in Portugal 10 training programmes for sociocultural animation (strictly under this title) offered by seven higher education institutions. All the programmes fall within the category of polytechnic education, corresponding to a 1st cycle of studies with an academic training of 180 ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System). All these programmes distribute the credits in an approximately even way over 6 semesters. In all these cases the completion of secondary school is normally the

6 Diplôme d'Etat de Conseiller d'Education Populaire (State Licence of Popular Education Advisor), a training programme regulated by the Ministry of Youth and Sports.
7 Though these lines of training continue to exist and be under the regulation of the Ministry of Education, they do not have the same relevance nowadays as they did in the 1980s.
8 e.g.: Socioeducational Animation, Educational and Sociocultural Animation, Community Education and Cultural Animation

prerequisite[9]; but access to the 1st cycle is also open to working people, aged 23 or more, upon approval through a specific exam.

2.2 In France

In France, the training trajectories are numerous (Table 1). There is an historical separation between the "Youth and Sport" degrees and the Social Professions University Degree in Technology (DUT) certification in Social and Sociocultural Animation degrees. The latter are university degrees under the auspices of the Ministry of Higher Education and Research. Since the 1990s, the higher education level training programmes of the Social Professions DUT have expanded from six in 1991 (Bordeaux, Grenoble, Lille, Paris Rennes, Tours) to fifteen in 2008.

Only the training programmes regulated by the Ministry of Higher Education and Research are related to the Bologna Process structure (Licence, Master, PhD) with the attribution of the ECTS according to the principle of 30 ECTS per training semester (Table 1).

In this framework, the DUT (comprising 120 ECTS) emerges as an exception to the above-mentioned structure. It is considered by employers as a university professional degree corresponding solely to a "bac+2" level[10].

Table 1: Pathways of training in SSCA in France

Ministry of Youth and Sport			**Ministry of Higher Education and Research**
Non-Professional Degrees	**Professional Degrees**		
		Level I (300 ECTS)	**Masters Professional** (including "Specialty Territory Animation Engineering ")
	DES JEPS (State Higher Diploma in Youth, Popular Education and Sport)	Level II (180 ECTS)	**Professional licenses** (including "Specialty Social Intervention")
BAFA (Certificate of competency for the animation function)	**DE JEPS** (State Diploma of Youth, Popular Education and Sport)	Level III	**Social Professions DUT** option Social and Sociocultural Animation
	BPJEPS (Patent Professional Youth, Popular Education and Sport)	Level IV	
BAFD (certificate of competency for the position of Director)	**BAPAAT** (Certificate of Professional Competence Technician Assistant Animator)	Level V	

Luc Greffier, IUT Michel de Montaigne, ISIAT - ADES-CNRS

[9] Completion of secondary school occurs after 12 years of school; it is expected to be reached by the ages 17-18.
10 In France the "bac" corresponds to the completion of secondary school.

3. Two Higher Education Institutions – ESELx and IUT MdM

The Escola Superior de Educação de Lisboa is part of to the public higher education polytechnic network, was formally established by the decree-law nº 513/T of 1979 (D.L.513/T/1979), started functioning in 1985, and currently belongs to the Lisbon Polytechnic Institute. Regardless of its apparent youth, ESELx is the pedagogical heir of two very important institutions in the training of elementary teachers, pre-school educators and specialized teachers[11]. It is only in 2006 that ESELx broadens its training scope to different professionals, through the creation of the degree Licenciatura em Animação Sociocultural[12] (LASC) (Port. 714-A/2006), in accordance with the Bologna Process. This is the starting point of a history of training in sociocultural animation.

The IUT Carrières Sociales and the Inforec (in-service training) formed the IUT B of the University of Bordeaux III. Created in 1967, due to the efforts of Robert Escarpit and Henri Lagrave, simultaneously with the department of Information Professions, the Social Professions department, together with Inforec set the foundations for the professionalization of animators by means of short duration higher education (Augustin, 2010). Its pedagogical programme was in fact to be followed by the national pedagogical committee.

Since its creation, the Social Professions department of Bordeaux IUT B remains the leading school in France in terms of numbers of SSCA graduates. At a later date, and thanks to the Bologna Process, the IUT proposes new training programmes with professional degrees and a professional master's degree (SIAT – territory animation engineering specialist).

3.1 The curricula design

The ESELx 1st cycle of studies in SCA aims to enable professionals to act in social, cultural and educational (e.g. after school activities or LTA) environments. For this reason LASC integrates three training components: specific theoretical and technical component; personal, social and cultural component; and practical professionalizing component (Serra, 2008). In addition, both the existing daytime and post-working (evening) programmes require students' attendance of the courses. The LASC curriculum has undergone some minor adjustments since 2006, but the current plan, as defined in the directive Desp n. 6474/2010, comprises a core of courses, one set of elective courses and one set of advanced courses (Table 2). The student's choices of the elective and advanced courses will produce curriculum specificities as well as allow the certification of a field of expertise[13]. Every course relates to at least one of the disciplinary fields: Social and Education Sciences (SES); Arts and Sports (ASp); Languages and literatures (LL); and Mathematics, Physical and Natural Sciences and Technology (MST). All the courses are one semester in length except for the three Interdisciplinary Professional Intervention Project (IPIP) which are two semesters long each[14].

In IPIP students are expected to develop their professional practical skills, in each year of the cycle of studies (IPIP I, IPIP II, IPIP III). These courses include seminars (intensive in certain weeks), mentoring (provided by a

11 These institutions were Escola do Magistério Primário de Lisboa (established in 1930) where elementary school teachers and pre-school educators were trained, and Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (established in 1929) which trained teachers specialized in teaching disabled children. These, in turn, come in sequence after several institutions devoted to training teachers since 1862.

12 Before the Bologna Process the licenciatura degree corresponded mostly to 4 school years; in some fields it could correspond to 5 or even 6 school years. The same designation is now used to refer to the 1st cycle of studies.

13 The field of expertise (Animation; Intercultural mediation; or Senior citizens intervention programme) is acknowledged if the student completes 4 field-specific advanced courses and effects his professional practice insertion of the 2nd and 3rd years in the same field-specific context.

14 For the one-semester courses each ECTS corresponds to 25 h of student's work, of which 36 % is devoted to work in contact with teacher (either in classes or in tutorial orientation).

number of teachers from the SES and ASp areas) and work-in-context (increasingly longer through the years). The three IPIP are strongly interconnected.

Table 2: LASC-ESELx Curriculum introduced in 2010/2011 (Desp. n 6474/2010, Apr 12th)

	Core courses	Disciplinary fields	ECTS
1st Year	Introduction to Sociocultural Animation	SES	3
	Contemporary Social Issues Seminar	SES	5
	Knowledge, Information and Communication	MST	5
	Human Development and Life Cycles	SES	5
	Oral and Written Expression Techniques	LL	5
	Interdisciplinary Professional Intervention Project (IPIP	SES	13
	Elective courses (to a total of)	------	24
2nd Year	Inclusion and Social Politics	SES	4
	Organizations Psychosociology and Group Dynamics	SES	4
	Historical, Artistic and Cultural Heritage	ASp	4
	Natural Heritage, Environment and Health	MST	4
	Advanced course	------	5
	Advanced course	SES	5
	Communitarian Intervention Models	SES	5
	Interdisciplinary Professional Intervention Project (IPIP	SES	14
	Elective courses (to a total of)	------	15
3rd Year	Professional Ethics and Deontology	SES	3
	Diversity and Cultures	SES	6
	Risk Behaviour and Groups	SES	6
	Seminar on Culture, Art and Science	SES	5
	Advanced course	------	5
	Advanced course	------	5
	Interdisciplinary Professional Intervention Project (IPIP	SES	30

Advanced courses	
Conflict Mediation and Management (a) , (c)	Social Politics for Seniors (b) , (c)
Multicultural Settings and Citizenship (a) , (c)	Education of Adults (b) , (c)
Multicultural Mediation in Educational Settings	Local Development and Partnerships (c)
Family Mediation (a) , (c)	Educational Resources Management and
Gerontology (b) , (c)	Special Needs (a) , (b) , (c)
Geriatrics (b) , (c)	

Notes: Each and all of the advanced courses have a one-semester duration, and correspond to 5 ECTS.

Field of expertise: Intercultural mediation (a); Senior citizens intervention programme (b); Animation (c).

ISBN: 978-989-95733-3-8

Elective courses			
Courses	**Disciplinary fields**	**Courses**	**Disciplinary fields**
Vocal and Body Expression	ASp	Leisure and Sport Activities	ASp
Spaces Animation	ASp	Adapted Sport	ASp
Theatre and Interdisciplinary	ASp	Literature of Portuguese Expression	LL
Theatre Practice	ASp	Animation through Science	MS
Workshop on Handicraft	ASp	French I	LL
Workshop on Plastic Expression	ASp	French II	LL
Museology	ASp	Early French	LL
Workshop on Multimedia	ASp	Specific Contexts French	LL
Workshop on Musical Animation	ASp	English I	LL
Musical Expression	ASp	English II	LL
Guitar	ASp	Professional English	LL
Music and Motion	ASp	Mathematics Methods and Models	MS
Physical Activity and Health	ASp	Applied Statistics and Project	MS
Sport Management and	ASp	Games, Animation and Mathematics	MS

Note: Each and all of the elective courses have a one-semester duration, and correspond to 3 ECTS

In the Social Professions DUT - option SSCA the students attend in each semester a defined number of modules clustered in three teaching units: TU1 "Institutional environment"; TU2: "Society, population and public"; and TU3: "Methods, techniques and languages". The semester contents are filled out with a professional field presentation forum, a one-week period of practice insertion (semester 1), a pre-work in context period (semester 3) and two work-in-context periods (semesters 2 and 4) that take place in the partner institutions (Table 3). The total work of all the modules corresponds to 60 ECTS per year. During the 2nd year, the students are distributed between certain teachers according to their choice among the four variants: - Local and Intercultural Development (DLI); - Territorial Animation through Leisure Activities (ATL); - Education, Training and Animation (EFA); - Arts, Culture and Mediation (ACM). Additionally, there is a further specific variant organized across the 2 years in the specialist field of Development and Humanitarian Action Management (GDAH). This variant is exclusive of the IUT MdM, in Bordeaux. The students acquire a professional licence at the end of 2nd year.

The 3rd year concerns only a few students from DUT, and allows the completion of a 180 ECTS professional licence in agreement with Bologna Process structure (Table 4). This year comprises 60 ECTS corresponding to 600 h plus practice insertion. Each student must complete four of the six optional extensions offered.

Table 3: IUT MdM – Social Professions DUT, option SSCA Curriculum

	Teaching Unit	Core courses	Hours
1st year semester 1	TU1	Territorial political institutions	20
		Economic and social issues	22
		Public policy	18
		Legal environment	24
		The actors of civil society, professional forum	26
	TU2	Diagnosis of territories	24
		Development of the person	22
		Analysis of society	28
		Population and public entertainment, popular education and	22
		Educational actors and practices*	18
		Analysis of pre-professional practices*	20
	TU3	Written and oral expressions	20
		Practices of creativity and of cultural, artistic and physical	50
		Foreign languages and cultures	20
		Office systems	20
		Introduction to research methodology in social sciences	16
		Project methodology	20
		Approach to accounting and financial issues	24
1st year semester 2	TU1	Economic and social issues	20
		Territorial policy	20
		Legal environment	20
	TU2	Diagnosis of territories	18
		Ethnology*	20
		The individual and the group	20
		Analysis of society	20
		Arts and culture*	16
		Analysis of pre-professional internship contexts	44
	TU3	Written and oral expressions	20
		Practices of creativity and of cultural, artistic and physical	50
		Foreign languages and cultures	20
		Research methodology in social sciences	14
		Project methodology	23
		Management	18
	Professional pole	Practice insertion	6 weeks
2nd year semester 3	TU1	Social policies. Sectorial public policies	20
		Cultural policies*	20
		The economy	20
		Theories of animation. The mainstream of the SSCA*	26
		Specialized law**	26

ISBN: 978-989-95733-3-8

	TU2	Anthropology*	18
		Analysis of practices: social animation, movies and multicultural	20
		Analysis of professional practices**	20
		Public and specific issues: aging populations, foreign, itinerant**	20
	TU3	Written and oral expressions	20
		Practices of creativity and of cultural, artistic and physical	50
		Foreign languages and cultures	20
		Project Methodology	22
		Management	36
		Techniques of negotiation and mediation	20
2nd year semester 4	TU1	Territorial political institutions	20
		Territorial policies	20
		Literature, ethics and history of ideas*	20
		International migration**	30
	TU2	Minorities and cultures	20
		Local development. Alternative initiatives**	30
		Analysis of professional practices**	30
	TU3	Written and oral expressions	20
		Entertainment, social and civic participation*	30
		Foreign languages and cultures	20
		Methods and practices of intervention in social and socio-cultural	50
	Professional pole	Practice insertion	7
		Dissertation	---

Table 4: IUT MdM - Professional Licence Curriculum: Coordination of social projects and cultural development in urban areas

	Teaching Unit	Core courses	Hours	ECTS
3rd year semester 1	General competences, urban territories, society and development	Diagnosis of territories	30	3
		The city and the urban areas: geography, development	30	3
		Participation and citizenship: Political sciences	20	3
		Social communication	20	3
		Methods of intervention in social and socio-cultural animation	30	3
		Office systems	20	3
	Option	Arts and culture	3	3

	al extensions		0	
		Integration, social economy	30	3
		Cultural projects	30	3
		Migration, multiculturalism and solidarity	30	3
		Leisure and free time, cultural time?	30	3
		Local development and territorial identity construction in urban areas	30	3
3rd year semester 2	**Professional competences**	Methodology of the professional intervention project. Direction of research paper	60	4
		Research methodology	30	3
		Analysis of practices	30	3
		Completion of funding applications	20	3
		Professional forum	40	2
	Employability	Practice insertion / Professional report	14 weeks	10
		Professional report		
		Tutored projects	150	5

3.2 Two training methodologies

The training methodology implemented at ESELx for the LASC is based on Project Work in an "integrated, theoretical and practical, professionalizing and interdisciplinary" (Campos et al, 2010) training perspective. In each of the three years the first semester is devoted mainly to theoretical and practical training under the scope of the courses. The final week of the semester is the first intensive seminar period of the respective IPIP, and aims to prepare students for the work-in-context time. In contrast, during the first two years, 6,5 weeks[15] of the 2nd semester are devoted to IPIP, with the remaining weeks devoted to theoretical and practical training. In the 3rd year the second semester is entirely occupied by IPIP III. In the IPIPs the training sequence includes the intensive seminar period, the work-in-context period, the tutorial seminars (at two points during the semester) and the final seminars

[15] The IPIP weeks are distributed in blocks during the semester in order to allow some continuity of permanence in the partner institution, as well as the attendance of IPIP seminars or other classes, and the existence of time for the student's autonomous work.

in which students share with their peers and teachers the work-in-context experiences and, in the 3rd year, present their project results.

The duration, the goals and the complexity of the students' expected tasks increase throughout the three IPIPs. Among the concepts and perspectives that make up the three IPIPs, some emphasis is placed on the SCA contexts of work: Childhood, Youth, Education of Adults, Senior Citizens and the peripheral issues of sociocultural systems (e.g. conflict, delinquency, social exclusion), and on the potential activities of SCA (training, diffusion, artistic and mediation).

During the IPIP II and III each student is counselled by two teachers: one of the IPIP coordinators and a tutor-teacher[16]. In the IPIP III, the counselling teachers shall observe each student in action at least twice during the work-in-context period. In the final report of each year students are expected to show a critical approach to the SCA role in the training context, and to evaluate the justification and the completion of the intervention implemented by them.

The training methodology at IUT MdM is based on a rotational structure in which the students spend time at the work-in-context partner institution and time at the IUT. During this period students have modules of defined blocks of theoretical and practical training. During the work-in-context period students are counselled by a professional of the partner institution. Each student also has a tutor-teacher, who discusses with him the intervention plan, visits the institution and may observe the student in action. At the end of the school year students have to present their final work before a jury comprised of both the tutoring professional and teacher among other experts. The rotational training structure also enables various institutions to propose that their employees undergo the training programme. The training periods are gradually more complex and demanding both in the work-in-context and in the report situations.

4. Divergences and convergences

From the comparison of the plans and curricula of both programmes, and from the meetings between the authors, a number of divergences and convergences were found and the most relevant are summarized in Table 5.

Table 5: Comparison of sociocultural animators training between ESELx and IUT MdM

ESELx	IUT MdM
Divergences	
Professional certification	
Upon completion of a 1st cycle of studies and 180 ECTS	Upon completion of a DUT and 120 ECTS. (Possible progression to professional licence)
Implementation of Bologna Process	
25 h of total work* per ECTS; each course is independent of other courses	13,5 h of total work * per ECTS; each semester forms an unbreakable block
Non-existence of nationwide regulations regarding the higher education training in SCA; autonomy of the institutions in defining training plans	Existence of a national regulation (PNP – programme pédagogique national), but, nevertheless, institutions have great autonomy in the definition of courses contents

[16] The student can and should seek for help from the remaining tutor-teachers of other disciplinary fields if needed.

	Professional licence (180 ECTS) can now be obtained at IUTs
Curriculum design	
Existence of a core curriculum (131 ECTS) together with a number of courses that students can select to build their own academic profile (49 ECTS)	Existence of a core curriculum attained by all students in each training variant; options available in 3rd year, 2nd semester and in a foreign language choice
Non-existant courses	
Courses specifically on finance, accounting and economics	Courses specifically on physical and natural sciences, health and environmental issues, and their relationship with animation
Number of students starting the training and pre-requisites	
60 at most (half in daytime, half on evening timetables); completion of secondary school or aged 23 or more, upon approval through a specific exam	150 ; completion of secondary school or employed in SSCA, undergoes an evaluation (*curriculum vitae*, competences, intentions and profile) and selection; 20 start professional licence
Work-in-context training tutoring	
During the 2nd and 3rd years students are observed in intervention situations by their tutor-teacher	Tutor-teacher discuss the intervention plan with students; visits the institution; in general, do not observe students' interventions
Teaching context	
Teachers usually teach a diversity of courses on the different licence and master programmes at ESELx; circa 56 teachers linked to LASC plus the partner institution tutors	Teachers work almost solely in the DUT – option SSCA; they may teach the licence or masters in that same field; 35 teachers linked to DUT-SSCA plus 150 professionals
Convergences	
Foreign language training	
Students must complete 6 ECTS in one foreign language during their training (English or French at ESELx; English or Spanish at IUT MdM)	
Similar courses	
A number of similar topics are found (e.g.: theories and practices of SCA; social contemporary issues and policies; arts and culture; human development; research and project methodology)	
Professional insertion and training	
Period of work-in-context every year; with increasing duration and complexity. Project elaboration and presentation in the 3rd year. Yearly training reports	

*Total work includes work in classes, in tutorial orientation, or autonomous work.

We think it is worthwhile emphasizing some points: in the LASC - ESELx students have a more flexible curriculum and can design their own training trajectory, becoming co-responsible for the education attained; they

benefit from a greater proximity to the teachers[17]; but they face a heavier programme in terms of working hours. On the contrary, the DUT option SSCA - IUT MdM students face serious competition to enter the IUT, and, therefore, have to be more professionally focused from an early stage; they benefit from a very well-established and historically grounded training; and they follow a less time-consuming programme, which may impact positively on promoting an attitude of reflection on sociocultural animation contexts, interventions and future trends. More effective reflections may help in building autonomy.

In terms of the Bologna Process – aiming to enable the systems of higher education across Europe to be more comparable, compatible and coherent – the comparison made in the present communication clearly shows that very diverse training programmes exist simultaneously; and the professional certification can correspond to different programmes in terms of contents, duration in years, number of ECTS or number of student work hours.

In both countries SCA derived from a number of political and social events that promoted a different way of looking at people within their neighbourhoods and communities, and their capability of being involved in improving their own lives. On the other hand, the higher education training of sociocultural animators, as well as the vocational training at secondary level, places a strong emphasis on the work-in-context practice. Although these two deep-rooted similarities add to the list identified on Table 5, one may wonder whether the differences also listed will not prevail in promoting the development of a disjointed set of competences among the sociocultural animators trained by the two programmes.

Therefore, we think the current study puts forward the existence of similarities and differences between training programmes, and raises the hypothesis of expecting possible different outcomes on the practical work of the professionals formed. Research into current practitioners, into their competences, their strategies of intervention and the effectiveness of their projects is yet to be conducted. However, in our opinion, this research will take on fresh importance and urgency as a consequence of the preliminary study presented in the current communication.

6. References

Augustin, J.-P. (2010). La création de l'IUT de Bordeaux en 1967 et la diversification des formations à l'animation. In *L'animation sociale et socio-culturelle: une intéraction sociale er socioculturelle: une interaction permanente entre formation et recherche*, Cahiers ADES n° 7, ISIAT.

Campos, J., Dias, A., Hortas, M.J., Martins, C., Rocha, C. & Simões, A. (2010). *Da iniciação profissional à inserção profissional em ASC: projecto de formação na ESE de Lisboa.* Comunicação apresentada no I Congresso Nacional de Animação Sociocultural intitulado "Profissão e Profissionalização dos/as Animadores/as", APDASC, Aveiro, Novembro 2010.

Despacho n.º 6474/2010. Portugal, Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação. "*Diário da República, 2.ª série*", 70 (12-04-2010) 18767-18769.

Lebon F. (2005). *Les animateurs socioculturels.* Collection Repères, La découverte.

Lopes, M.S. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal.* Amarante: Intervenção.

Port. 714-A/2006. Portugal, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. "*Diário da República, 1.ª série*", 135 (14-07-2006) 4932(2)-4932(3).

[17] Derived from the much smaller student/teacher ratio and from the teachers' counseling during the IPIPs.

Serra, F. (2008). A Formação graduada em Animação Sociocultural e a Construção da Profissão de Animador Sociocultural. O Exemplo da Escola Superior de Educação de Lisboa. In Pereira, J.D.L.; Vieites, M.F.; Lopes, M.S. *A Animação Sociocultural e os Desafios do Século XXI* (pp.303-307). Ponte de Lima: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Relevant websites:

A Árvore – Cooperativa de Actividades Artísticas CRL. url: http://www.arvorecoop.pt/ (Agosto de 2010).

Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa. url: www.eselx.ipl.pt

Licenciatura em Animação Sociocultural. Enquadramento.

http://www.eselx.ipl.pt/Esel/Default.aspx?tabid=295 (Agosto de 2010)

Licenciatura em Animação Sociocultural. Objectivos e organização curricular.

http://www.eselx.ipl.pt/Eselx/Default.aspx?tabid=296 (Agosto de 2010)

Licenciatura em Animação Sociocultural. Saídas profissionais.

http://www.eselx.ipl.pt/Eselx/Default.aspx?tabid=298 (Agosto de 2010)

Additional readings:

Ander-Egg, E (2008). *Léxico del Animador Sociocultural.* (1ª Edição). Córdoba: Editorial Brujas.

Augustin, J.-P., Gillet, J.-C. (2001). *L'animation professionnelle, histoire, acteurs, enjeux*. Paris: Editions L'Harmattan, 188 p.

Besnard, P. (1980). *L'animation Socio-culturelle*. Paris: Presses Universitaires de France, Collection Que sais-je ? (2e édition 1985), 127 p.

Gillet, J.-C. (coord.) (2004). *L'animation professionnelle et volontaire dans 20 pays*. Paris, Editions l'Harmattan, collection Animation et Territoires, 226 p. tome 1, 222 p. tome 2.

Gouveia, R (2008) Definições do objecto de investigação (ASC), *Práticas de Animação*, ano 2, nº 1. Retrieved from http://revistapraticasdeanimacao.googlepages.com

Trilla, J. (Coord.) (2004). *Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.

ISBN: 978-989-95733-3-8

DESENHO PARA PROFESSORES – PROFESSORES QUE DESENHAM!

Regina Coeli Moraes Kopke

Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil
Universidade Nova de Lisboa/FCT/Caparica, Lisboa, Portugal
regina.kopke@ufjf.edu.br

Resumo: A presente proposta consiste em apresentar fragmentos do trabalho desenvolvido num curso de mestrado profissional em educação matemática, no Brasil[1], relativo ao resgate da formação gráfica de professores de matemática, com vistas à geometria em seu aspecto ligado ao desenho e, por conseguinte, à visualização. A maneira como se conduz a disciplina 'Representação Gráfica' ministrada no conjunto de disciplinas obrigatórias do primeiro ano do curso *stricto sensu* e a reflexão travada sobre uma geometria mais gráfica do que algébrica é algo a ser realçado, aqui através da apresentação de algumas atividades dos mestrandos, realizadas nos três primeiros anos de curso.

Palavavras-chave: desenho e geometria; lógicas matemáticas e o lúdico; formação de professores

Abstract: This paper aims at present fragments of the work developed in a discipline of a professional master program of mathematics education in Brazil, related to the rescue of the graphic formation associated to drawing of math teachers and, thus, to visualization. The way the discipline 'graphic representations' is conducted among the others of the first year of the program and the reflexion about a more graphic than algebraic geometry are issues to be highlighted here, through the presentation of the activities made by the students of the last three years of the program.

Keywords**:** geometry, drawing and visualization; teachers formation; professional master of mathematics education

1 A disciplina de desenho para professores

A disciplina Representação Gráfica, oferecida no curso de mestrado profissional citado, voltado a professores de matemática é aqui tomada como análise e expressa na produção de três professores, alunos do curso[2] como amostragem do que vem sido desenvolvido ao longo dos três últimos anos em que foi lançado o curso.

Tal disciplina, portanto, reúne fragmentos de outras disciplinas completas: Desenho Geométrico, Desenho Técnico, Perspectiva (Cônica) e Geometria Descritiva. Um de seus objetivos centrais é, antes de 'ensinar' desenho, partilhar estes tipos específicos de desenho com professores de matemática, oferecendo-lhes pequenas provas destas áreas do desenho, importantes para outras profissões, como as Engenharias e a Arquitetura. Outro objetivo é tecer reflexões sobre como se processa o aprendizado do desenho, uma habilidade passível de ser desenvolvida por qualquer pessoa (ainda que tardiamente, na fase adulta).

1 Por isso, neste trabalho será adotado a forma, bem como o estilo de escrita da língua portuguesa do Brasil.
2 Professor 1(turma 2011), Professor 2 (turma 2010) e Professor 3 (turma 2009 e com defesa de tese, em abril 2011). Desta forma, os professores de matemática, mestrandos e autores dos desenhos a serem apresentados neste trabalho terão suas identidades preservadas.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Ao lançar mão da Representação Gráfica como um recurso possível ao professor de matemática, com ou sem instrumentos de desenho, estes agora alunos de mestrado em educação matemática, em plena fase reflexiva de sua formação continuada, podem adaptar, em suas situações de ensino, possibilidades gráficas que permitem o avanço no campo da visualização, a seus próprios alunos.

2 Um passeio sobre uma revisão bibliográfica

Quando se analisa o fato de o desenho ser a primeira representação gráfica utilizada pelas crianças, desenhar se torna um ato sistemático de representação que põe forma e sentido ao pensamento e ao conteúdo que se possa assimilar. O desenho é ferramenta essencial do processo de desenvolvimento da criança e não deve ser entendido como uma atividade complementar, de passatempo ou diversão, mas como uma atividade funcional.

Consiste, então, em se considerar a representação gráfica como coadjuvante, diante da assimilação dos conteúdos nas demais áreas do conhecimento, como afirmam de modo recorrente, Kopke et al (2010). Outros pesquisadores apontam outras aplicações e, da mesma forma enaltecem a presença do desenho no cotidiano indicando que

> o desenho é um conhecimento que ultrapassa as dimensões técnica e comunicativa; demonstrar como ele está presente no cotidiano por meio da produção da charge ou de um percurso; estabelecer a interação entre desenho e cultura. (Rocha & Silva, 2009, p. 1814)

Assim, Kopke (2006) aponta que em relação à educação matemática surge espaço para a retomada do ensino da geometria e permitir, desta forma, lançar as bases para o desenho. Em relação a outras áreas pode-se observar que a autora traz motivações advindas de outras áreas, em conexão com a geometria, trazendo à tona, reflexões deste movimento de reacender o desenho na educação formal:

> Na natureza – como o comprovam as ciências (física, química e biologia) – os exemplos envolvendo a geometria são variados e intensos. Desde os cristais (gemas), geométricos, tanto em sua forma bruta, como depois de lapidados, tema tratado nas áreas de mineralogia e petrologia (conhecimento sobre gemas pertencente à área de geociências) até os flocos de neve, com seu padrão repetitivo, as formas geométricas encontram-se imbricadas com as relações matemáticas, envolvendo o número de ouro e o sistema e proporções advindo deste. (Kopke, 2006, p. 81)

Isto também pode ser conferido ao se consultar os documentos oficiais vigentes (desde 1997) na educação brasileira - lugar do qual a autora parte para a reflexão - como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997, 1998, 2002) para o ensino fundamental[3], por exemplo, ao evidenciar que um trabalho de representação gráfica deve estar presente desde os anos iniciais e perdurar por toda a escolaridade:

> O aspecto lúdico é ressaltado e a orientação para o trabalho com o concreto (fichas, palitos, reprodução de cédulas, moedas, instrumentos de medida, calendários, embalagens, figuras tridimensionais e bidimensionais) é por demais necessária nas duas primeiras séries do ensino fundamental (...) A criança menor utiliza representações para interpretar dados e comunicar sua estratégia de resolução.

[3] Em Portugal, este nível corresponde ao do ensino básico, 1° e 2°. ciclos, contemplando os 4 ou 5 primeiros anos de escolaridade.

> Inicia com desenhos detalhados que evoluem para representações simbólicas, aproximando-se cada vez mais das representações matemáticas (...) Isto serve como ponto de referência para indicar, também, a necessidade da atividade gráfica e manual ao se trabalhar com o espaço através do uso de maquetes, esboços, croquis (rascunho) – identificando relações de posição entre objetos neste mesmo espaço com o uso paulatino da terminologia adequada. (PCN Matemática, 1997, p. 39)

Já no que se refere ao ensino médio[4], a área de matemática é apontada como sendo 'singular', por sua 'universalidade de quantificação e da expressão'. Este nível de escolaridade seria o lugar para o aluno aprender a abstrair, isso no caso das ciências, e a ferramenta necessária seria fornecida pela matemática; daí sua importância reconhecida.

> (...) possivelmente não existe nenhuma atividade da vida contemporânea, da música à informática, do comércio à meteorologia, da medicina à cartografia, das engenharias à comunicação, em que a matemática não compareça de maneira insubstituível para codificar, ordenar, quantificar e interpretar compassos, taxas, dosagens, coordenadas e quantas outras variáveis houver. (...) a pertinente presença da matemática no desenvolvimento de competências essenciais, envolvendo habilidades de caráter gráfico, geométrico, algébrico, estatístico, probabilístico é claramente expressa nos objetivos das DCNEM[5]. (PCN ensino médio, 2002, p. 211)

De volta ao início da escolaridade, a observação das formas geométricas presentes na natureza, reiterado por Póla, (1985, 2000) e comparações entre objetos do espaço físico e os geométricos (esféricos, cilíndricos, cônicos, cúbicos, piramidais, prismáticos) são de grande motivação e interesse para a criança, já que pode manuseá-los sem o uso obrigatório de nomenclatura.

De igual importância é perceber semelhanças e diferenças entre formas bi e tridimensionais como quadrados e cubos; retângulos e paralelepípedos; triângulos e pirâmides; círculos e esferas, além de construir e representar estas formas (PCN Matemática, 1997, p. 51). É importante, com isso, considerar a necessidade de se desenvolver a agilidade na coordenação motora, permitir a manipulação a partir da atividade com o desenho, com vistas ao desenvolvimento da visualização, fundamental em matemática. (Costa, 2005).

No tocante ao desenho e à capacidade de as pessoas desenharem, uma realidade pode ser considerada: o 'eu não sei desenhar', pode ser dito por qualquer pessoa que levada ao momento e possibilidade do desenho, se recusa ou se desculpa, diante da possível incapacidade (que sente e acha que tem) de desenhar (Kopke (2006). Desta forma, ainda segundo a autora, resgatar com o aprendizado da geometria, a representação gráfica, o desenho da natureza e das formas criadas, torna-se ferramenta imprescindível neste contexto, dando àquele que a detém facilidades na comunicação e na interpretação de vários códigos.

Esta questão vem sendo tratada ao longo dos últimos anos, no Brasil, como afirmam Pavanello (1993) e Pereira (2001), por professores pesquisadores, de fato, preocupados com a necessidade do aprendizado da geometria, intencionados em descobrir formas de motivar os alunos para tal e lançar mão de uma metodologia que consiga minimizar os problemas que vêm sendo gerados, na escolaridade, por sua falta.

---

[4] …ensino secundário, no sistema vigente de esnino português.
[5] Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM- Brasil).

Com o advento da tecnologia, chegou-se a pensar que esta, por si só, seria responsável por suprir problemas gerados, desde a falta do desenho nas escolas, até os relativos à sua compreensão e prática, como bem colocam Rodrigues e Delmas (2009). Foi o momento de serem considerados os softwares gráficos, de geometria dinâmica em que o movimento da geometria passou a ajudar na consolidação de conceitos geométricos:

> Desde que se iniciou a difusão do uso de software gráfico para a construção de formas geométricas, a produção científica nesta área apresentou um grande número de trabalhos exaltando o valor deste recurso e, em alguns casos, deixando a impressão de que utilizá-lo seria a grande solução. Tal visão, entretanto, mostrou-se enganosa especialmente no campo educacional, pois é pura ilusão acreditar que o domínio de um aplicativo dessa categoria possa dispensar o conhecimento teórico sobre os conceitos que vigoram nas operações projetivas. (Rodrigues & Delmas, 2009, p. 1286-97)

No campo internacional, observa-se no tocante à visualização em educação matemática, pesquisadores reiterarem a importância da aprendizagem matemática por esta via, como se pode observar em Rivera (2011):

> I have definitely stood on the shoulders of giants whose works on various aspects of mathematical visualization have enriched our understanding of how students actually learn mathematics. The impressive critical syntheses of research studies on visualization in mathematics (…), which have been drawn from the annual peer-reviewed proceedings of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (IGPME) over a period that spans three decades (1976–2006). (Rivera, 2011, p. 2)

> In the US history of school mathematics, in particular, it is interesting to note how nineteenth century textbooks have found the use of manipulatives to be a valuable complementary pedagogical tool to the inductive method espoused in arithmetic and problem solving (…). But then its status, including visualization, more generally, seemed to have been afloat in twentieth century algebra and geometry textbooks (…). (Rivera, 2011, p. 3)

Com isso, o aspecto gráfico da geometria torna-se importante de ser considerado em educação matemática, o que pela via da tecnologia, em geometria dinâmica, permite o trabalho com a visualização, o movimento, o lúdico, o uso de cores, nas modalidades existentes e cada vez mais, de acesso livre. Em relação ao pensamento visual e ao lúdico, o autor, corroborado por outros, enfatiza sobre a aprendizagem matemática:

> Those teachers who were strong visualizers tried to connect mathematics with other areas of thinking and aspects relevant to the real world and valued 'creativity,' 'openness to external and internal experience, self-awareness, humor, and playfulness' (Presmeg, 1991, p. 211, citado por Rivera, 2011, p. 8).

> The same person can work with an algebraic approach or a visual one, depending on the problem and the media she-he is interacting with. As other authors have concluded, algebraic and visual representations necessarily complement each other in the process of mathematical learning. (Borba & Villarreal (2005, p. 93).

> (…) a inclusão da visualização na educação matemática permite uma cobertura mais ampla de tópicos matemáticos e permite principalmente que os estudantes tenham acesso a novas maneiras de abordar a sua própria matemática. Em particular pode

> provar-se que os argumentos visuais podem ser extremamente úteis para ajudar os estudantes a conceptualizarem ideias matemáticas particulares. (Costa, 2005, p. 9).

Ao longo das últimas décadas, um crescimento acentuado do pensamento algébrico, imbricado no pensamento geométrico, fez por distanciar os aspectos gráficos, no tratamento da geometria, nas aulas de matemática[6] trazendo, cumulativamente, consequências para o campo da visualização, tão necessária para uma compreensão espacial, hoje tão exigida, como dito anteriormente aqui. Algumas reflexões trazidas por Giaquinto (2007) podem ser ainda observadas adiante:

> We commonly draw a distinction between algebraic thinking and geometric thinking. While that classification may suffice for casual discussion in restricted contexts, I claim that the algebraic-geometric contrast, so far from being a dichotomy, represents something more like a spectrum. To the extent that there is a fundamental dichotomy in mathematical thinking, it appears to be between spatial and non-spatial thinking. But I will present reasons for dissatisfaction with any binary classification: we should aim instead to develop a much more discriminating taxonomy of kinds of mathematical thinking based on detailed cognitive research. (Giaquinto, M., 2007, p. 240)

> Algebraic versus geometric thinking?(…)A common response is that algebraic thinking is essentially symbolic, while geometric thinking is essentially spatial. The problem with this characterization is that it fails to carve out exclusive kinds. (GIAQUINTO, M., 2007, p. 241)

> The importance of proof has blocked epistemic interest in mathematical discovery for a century, when all eyes were on questions of logic, proof and justification—even to the extent that mathematics was widely held to be nothing but logic, and a major debate in philosophy of mathematics was boiled down to a dispute about the logical law of excluded middle. The balance needs to be redressed, with discovery, explanation, and application alongside proof and logic as topics of mathematical epistemology. (Giaquinto, M., 2007, p. 264)

É exatamente com esse propósito, a partir destas reflexões, é que se propôs estimular professores de matemática, envolvidos com educação matemática, com as atividades de representação gráfica, no curso de mestrado, apesar das condições físicas para o desenvolvimento das mesmas, não serem satisfatórias. Com a extinção, em 2003, na referida instituição, do departamento de desenho, as disciplinas de desenho passaram a ser 'pulverizadas' junto aos cursos que as continham em seus currículos, o que contribuiu, sobremaneira, para a diminuição radical dos ambientes específicos para a realização de aulas de desenho, ou seja, salas equipadas com pranchetas e instrumental apropriado. Assim, na altura da proposição das aulas de desenho para o mestrado, os professores tiveram de desenhar em carteiras comuns, tendo acesso somente a uma folha tamanho A4 e material reduzido para desenho (par de esquadros pequeno, compasso, régua e transferidor).

O que estaria em pauta era o fato de se ressaltar é a importância que o desenho tem para os alunos destes professores, nas escolas em que atuam, já que se capacitam concomitantemente à sua atividade docente e, junto a isto, a motivação natural dada também pelo recurso virtual acessível que possibilita um aprendizado contextualizado da geometria (no tocante ao uso dos variados softwares de geometria dinâmica, em sua maioria, livres).

[6] Esta percepção independe de local ou país, de acordo com a bibliografia nacional e internacional apreciada neste estudo.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Daí ser fundamental o trabalho com os professores, em cursos de formação continuada. Acredita-se que com isso se consiga adentrar o problema da falta do desenho nas escolas, servindo, contudo, para apontar um tipo de solução viável capaz de impactar o sistema escolar, em busca de um ensino pleno, com vistas ao desenvolvimento integral do ser humano.

Enfim, Borba & Villarreal (2005) aqui concluem esta reflexão sobre visualização no trabalho com a geometria, em educação matemática, ao evidenciar que,

> the discussion about visualization in the mathematics education community is much broader than this, and is sometimes not even associated with computers. (Borba & Villarreal, 2005, p. 93)
>
> [(Borba, 1995)] suggest that the computer may come to enable a breakthrough in the hegemony of algebra, assigning more value to visualization, and providing the students the possibility of visual approaches to learn mathematics. (Borba & Villarreal, 2005, p. 94)

3 Professores desenhando? Mas é claro que sim!

Durante o semestre letivo, as aulas da disciplina de Representação Gráfica, no mestrado citado, têm duração de 4 (quatro) horas e são subdivididas em pequenas doses de desenho das disciplinas maiores. Assim, inicia-se sempre pelo desenho livre, solto, feito à mão livre, pautado num tipo de desenho, o gestual[7], e uma amostragem disto pode ser observados nas Figuras 1 a 4.

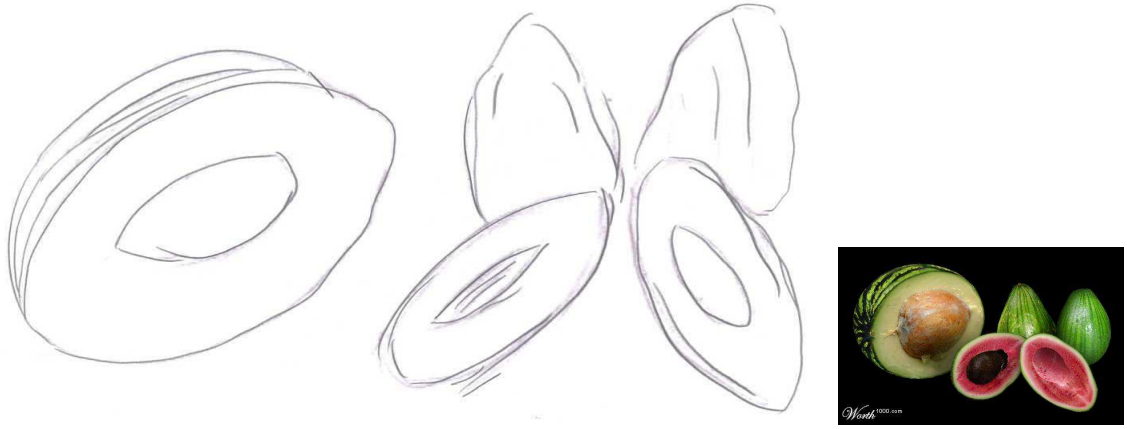


Figura 1[8]: Desenhos gestual, à mão livre (Professor 3, 2009). Imagem (http://www.worth1000.com/galleries) com montagem de slides para aulas (Kopke, 2009)

[7] Desenho gestual: a partir da técnica de projeção por datashow, exibida em frações de minuto, possibilitando um 'desenho rápido' sem dar tempo de se pensar: '...eu sei ou não, desenhar isto ou aquilo?'

[8] Os desenhos que aparecem reproduzidos neste trabalho foram feitos à lapis e ao querer preservar seu caráter genuíno, de autoria, sua repodução virtual deixa a desejar, em alguns casos, no tocante à perfeição e precisão de cor e traço. Assim, é intencional apresentar tais exemplos, da forma como foram realizados pelos professores, em muitos casos, com traços mais leves, feitos com grafite HB e, portanto com cor mais clara. Numa fase posterior os porfessores passam ao uso do grafite 5B, que produz um traço naturalmente forte.

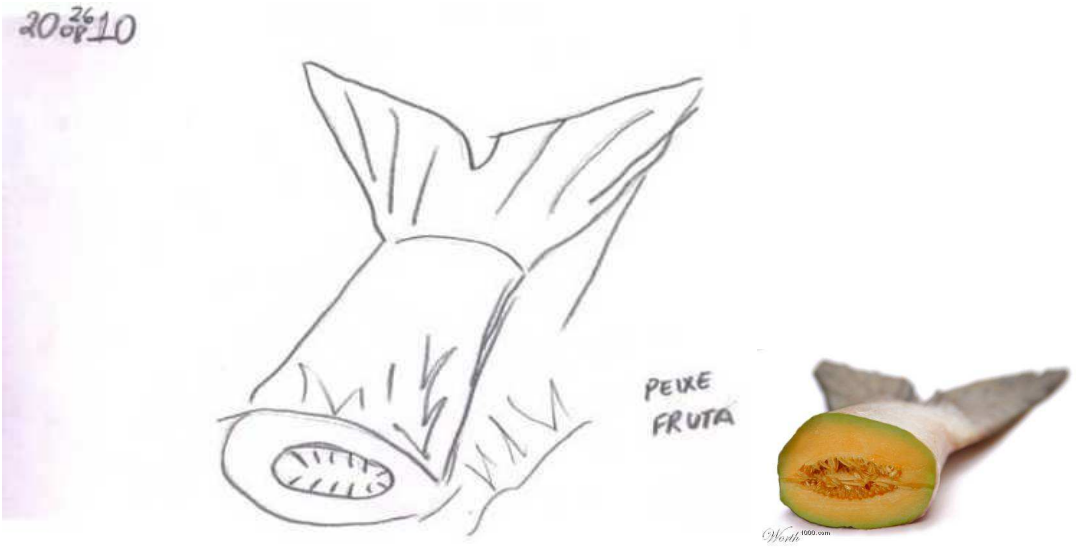
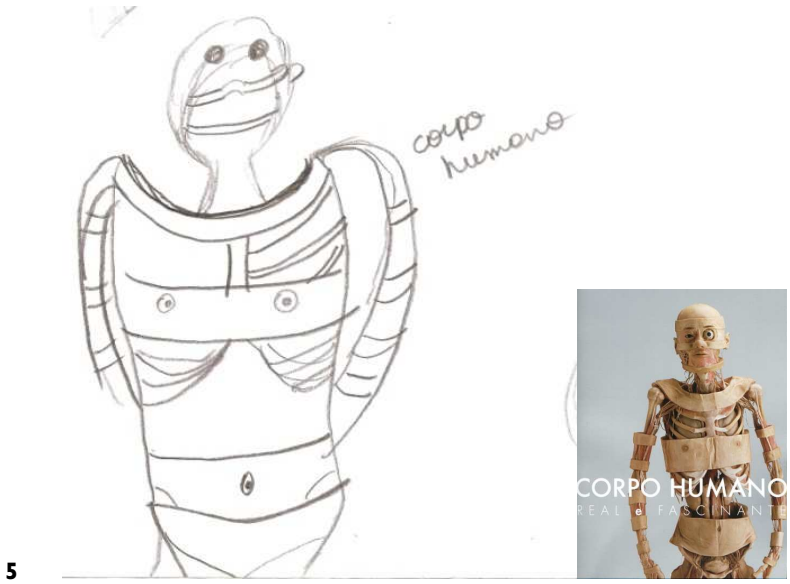


Figura 2: Desenho gestual, à mão livre (Professor 2, 2010). Imagem (http://www.worth1000.com/galleries) com montagem de slides para aulas (Kopke, 2009)

Figura 3: Desenho gestual, à mão livre (Professor 1, 2011). Imagem (http://www.slideshare.net/Bayeux/christofer-gilbert-artwork-181411) com montagem de slides para aulas (Kopke, 2009)

ISBN: 978-989-95733-3-8



5

Figura 4: Desenho gestual, à mão livre (Professor 1, 2011). Imagem (http://www.youtube.com/watch?v=-hFqO0kRFK0) com montagem de slides para aulas (Kopke, 2009)

Passa-se depois ao desenho dimensionado, mas ainda à mão livre, para que professores tenham contato com uma matemática dimensional, através de unidades gráficas que eles próprios possam criar, ao se trabalhar com medidas, apresentado nas Figuras 5 e 6.

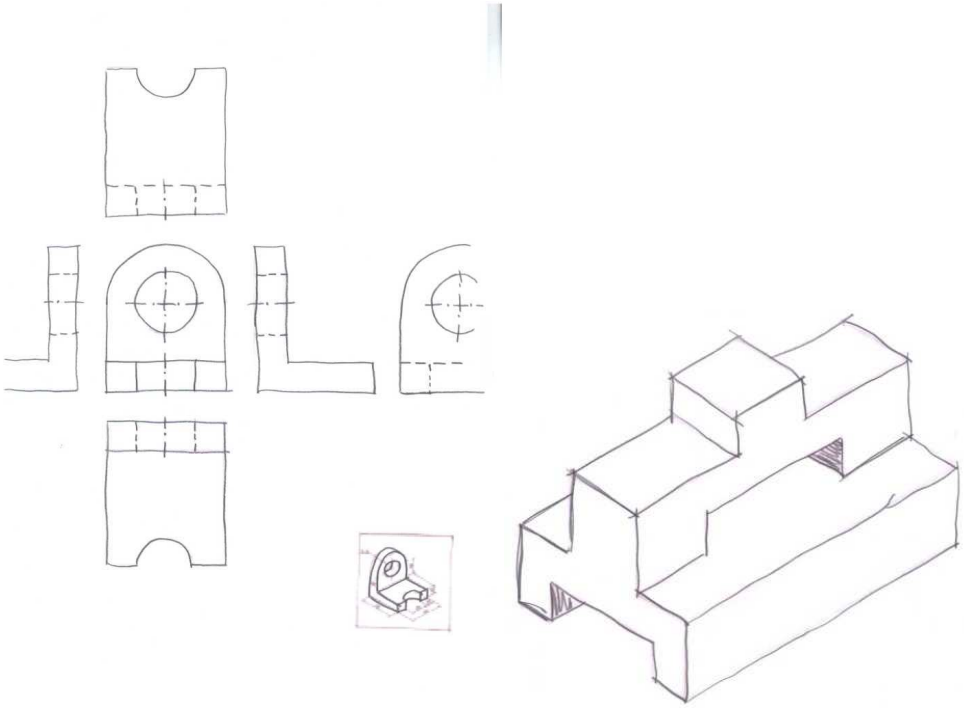


Figura 5: Desenho técnico, dimensionado e à mão livre (Professor 3, 2009)

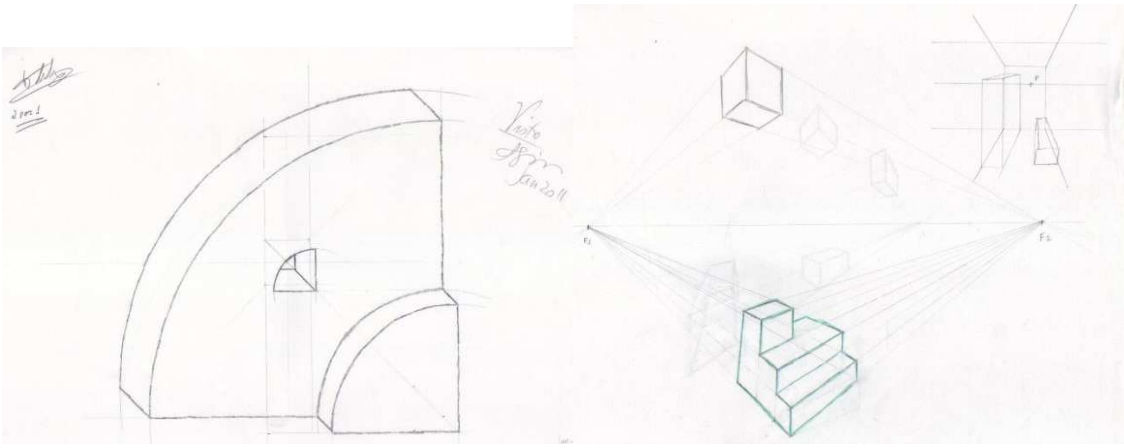


Figura 6: Desenhos em perspectiva, cavaleira e cônica: feitos com instrumentos e reforço à mão livre (Professor 2, 2010)

Adiante retoma-se o desenho geométrico, com o uso do instrumental (esquadros, compasso e régua), permitindo perceber, pelo contato prático, quais as dificuldades que seus alunos podem ter diante deste manuseio, como nas Figuras 7, 8 e 9.

Figura 7: Desenho geométrico: base com instrumentos e reforço à mão livre e uso da cor. Acima, síntese da relação do trabalho manual, o bordado 'ponto cruz' e estudos de simetria (Professor 3, 2009)

ISBN: 978-989-95733-3-8

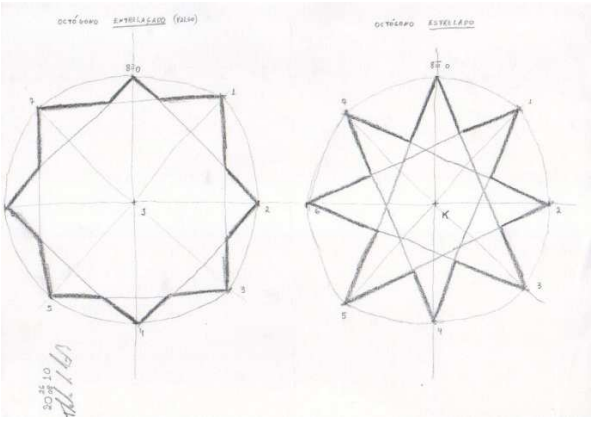


Figura 8: Desenho geométrico: bases com instrumentos e reforço à mão livre (Professor 2, 2010)

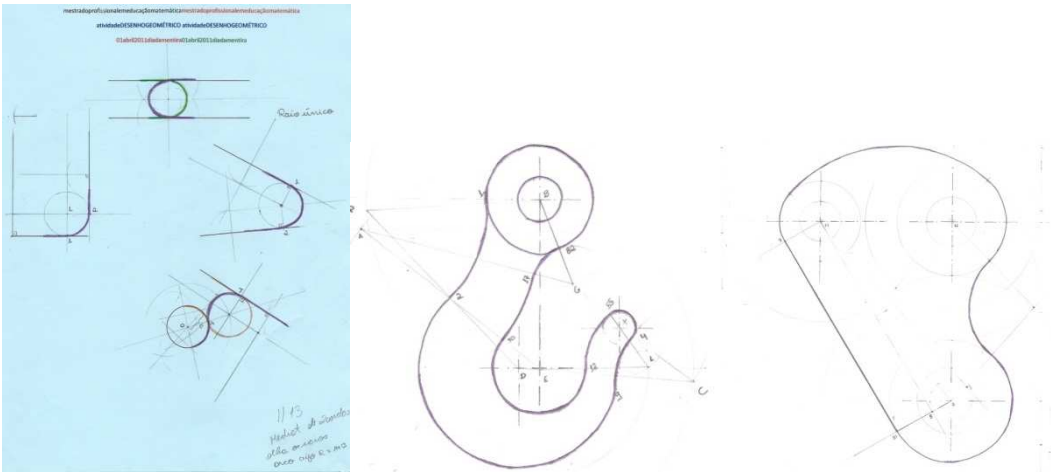


Figura 9: Desenho geométrico: bases com instrumentos e reforço à mão livre (Professor 1, 2011)

Os professores assim, têm a oportunidade de desenhar um tipo de desenho mais técnico, em seus vários tópicos, mesmo em rápidos traços, feitos com instrumentos (par de esquadros, régua, compasso) permitindo o acesso ainda, à caligrafia técnica, ao enquadramento de vistas e perspectivas, de modo a perceber esta precisão necessária ao desenho, em que o erro não pode existir, pois o desenho com ele, não se resolve.

Neste trajeto, surge a necessidade de apresentar aos professores os estudos da geometria descritiva, sua base conceitual, com conhecimento desde uma nomenclatura desconhecida para eles, quanto uma base aplicada, culminando, por exemplo, nos traçados em perspectiva cônica. Ainda que a geometria descritiva no Brasil já tenha se afastado da maioria dos currículos escolares, permanecendo ainda em alguns cursos, de nível superior, de engenharias e arquitetura, em alguns pontos do país, permitir seu raciocínio gráfico é por demais importante, neste resgate de educação gráfica.

A seguir, tem-se em Serra (2008), a indicação de exemplos do desenho, nas propostas de tarefas matemáticas para livro eletrônico (e-book), como forma de estimular a visualização, como observados nas Figuras 10 a 12:

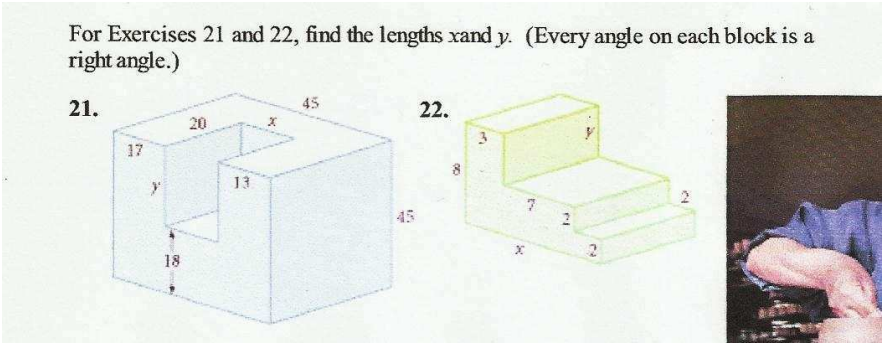
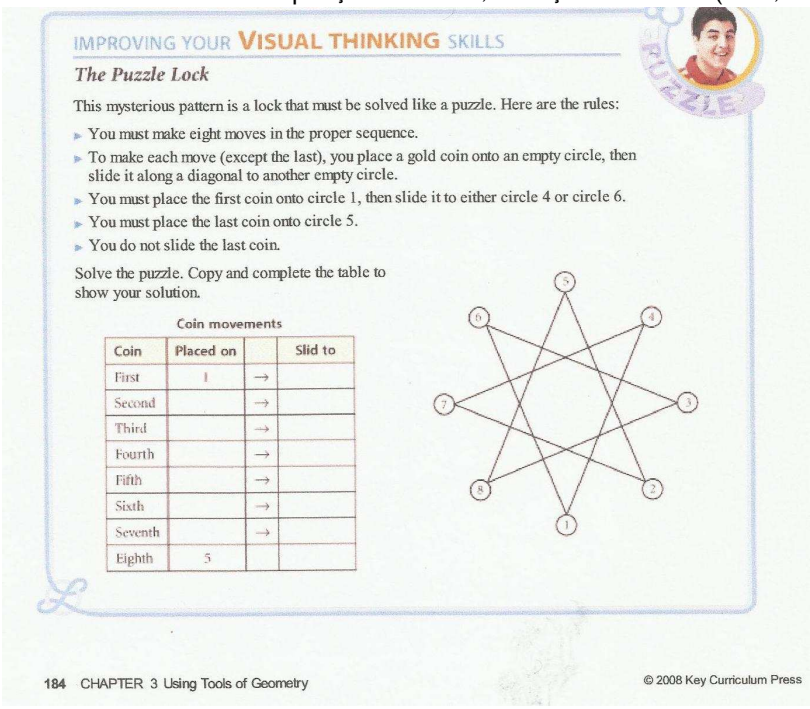


Figura 10 – O desenho técnico: aplicação em e-book, Educação Matemática. (Serra, 2008)



IMPROVING YOUR **VISUAL THINKING** SKILLS

The Puzzle Lock

This mysterious pattern is a lock that must be solved like a puzzle. Here are the rules:

- You must make eight moves in the proper sequence.
- To make each move (except the last), you place a gold coin onto an empty circle, then slide it along a diagonal to another empty circle.
- You must place the first coin onto circle 1, then slide it to either circle 4 or circle 6.
- You must place the last coin onto circle 5.
- You do not slide the last coin.

Solve the puzzle. Copy and complete the table to show your solution.

Coin movements

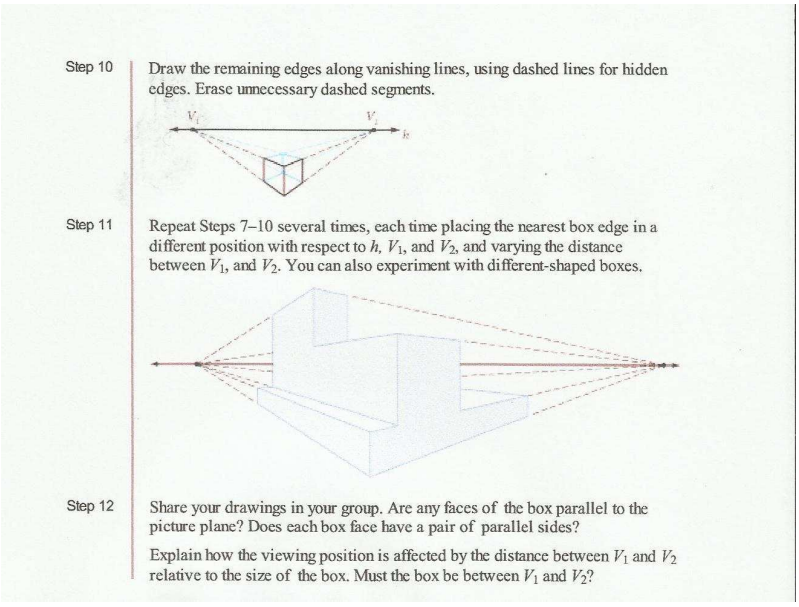
Coin	Placed on		Slid to
First	1	→	
Second		→	
Third		→	
Fourth		→	
Fifth		→	
Sixth		→	
Seventh		→	
Eighth	5		

184 CHAPTER 3 Using Tools of Geometry

© 2008 Key Curriculum Press

Figura 11: O desenho geométrico: aplicação em e-book, Educação Matemática (Serra, 2008)

ISBN: 978-989-95733-3-8



Step 10 Draw the remaining edges along vanishing lines, using dashed lines for hidden edges. Erase unnecessary dashed segments.

Step 11 Repeat Steps 7–10 several times, each time placing the nearest box edge in a different position with respect to h, V_1, and V_2, and varying the distance between V_1, and V_2. You can also experiment with different-shaped boxes.

Step 12 Share your drawings in your group. Are any faces of the box parallel to the picture plane? Does each box face have a pair of parallel sides?

Explain how the viewing position is affected by the distance between V_1 and V_2 relative to the size of the box. Must the box be between V_1 and V_2?

Figura 12: O desenho em perspectiva: aplicação em e-book, Educação Matemática (Serra, 2008)

6 Conclusão

Ao se considerar o que foi apresentado, como exemplo do que se pode fazer em cursos de capacitação de professores, pretende-se aqui tecer algumas considerações finais para um trabalho em continuidade, dada a importância em se oferecer disciplinas de desenho e ressaltar como é fundamental a atividade gráfica para o desenvolvimento da visualização, concernente ao raciocínio matemático em geometria, tanto através da experiência concreta, ao se poder desenhar, quanto na manipulação virtual com a geometria dinâmica.

No caso específico do professor e educador matemático torna-se necessário que seja permitido a este, mesmo que em condições de restrição de espaço para tanto, experimentar as atividades de desenho, resgatar sua atividade gráfica, ir além do desenho geométrico; ter acesso a novas modalidades e analisá-las à luz de sua área de estudo e de sua prática de professor e que tenha, por fim, a oportunidade de aplicar o possível, junto a seus alunos, da melhor forma que lhe convier.

7 Agradecimentos

Um agradecimento especial se faz presente aqui, dirigido aos professores mestrandos que colaboraram para a estrutura deste trabalho, com a finalidade de divulgação do que tem sido possível desenvolver na disciplina do mestrado; aos coordenadores do referido curso de mestrado, advindos da área de Educação Matemática, por compreenderem e darem todo o apoio para que a disciplina de Representação Gráfica, desta forma, pudesse desde o início, ser engendrada entre os alunos-professores, educadores matemáticos e instituída, oficialmente, no currículo oficial do curso.

8 Referências

Borba, M. C., Villarreal, M. E. (2005). *Humans-with-media and the reorganization of mathematical thinking: information and communication technologies, modeling, visualization, and experimentation.* New York: Springer Science+Business Media, Inc.

Costa, M.C.M. (2005). *Modelo do pensamento visual-espacial: transformações geométricas no início da escolaridade.* (Dissertação de Doutoramento). Universidade Nova de Lisboa. Lisboa.

Giaquinto, M. (2007). *Visual Thinking in Mathematics: an epistemological study.* Oxford: Oxford University Press.

Kopke, R. C. M. (2006). *Geometria, Desenho, Escola e Transdisciplinaridade: abordagens possíveis para a Educação*. (Dissertação de Doutoramento). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

Kopke, R. C. M. (julho 2010) *Desenho gestual para professores (e alunos) de educação matemática.* X Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM). Salvador.

Kopke, R. C. M. (2009). *Desenho gestual:* série para cursos da Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil.

Kopke, R. C. M.; Toledo, L.O.; Machado, G. R. (julho 2010). *Geometria dinâmica, o lúdico e a educação matemática*. X Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM). Salvador.

*Parâmetros curriculares nacionais***.** (1997). Ensino fundamental/ 1ª a 4ª séries. Brasília: Ministério da Educação e Cultura (MEC), Brasil.

Parâmetros curriculares nacionais. (1998). Ensino fundamental/ 5ª a 8ª séries. Brasília: Ministério da Educação e Cultura (MEC), Brasil.

Parâmetros curriculares nacionais. (2002). Ensino médio. Brasília: Ministério da Educação e Cultura (MEC), Brasil.

Pavanello, R. M. (1993*). O abandono do ensino da geometria no Brasil, causas e conseqüências*. Campinas: Revista Zetetikè.

Pereira, M. R. O. (2001). *A geometria escolar: uma análise dos estudos sobre o abandono de seu ensino.* (Tese de Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Póla, M.C.R. (1985). *A Geometria e o Homem*: série para cursos da Universidade Estadual de Londrina, Brasil.

Póla, M.C.R. (2000). *GDVISU@L: une approche interactive pour un meilleur apprentissage de la géométrie descriptive*. (Dissertação de Doutoramento). l'Université Laval, Québec.

Rivera, F. D. (2011). *Toward a Visually-Oriented School Mathematics Curriculum: Research, Theory, Practice, and Issues*. Mathematics Education Library. Nova York: Springer Science+Business Media B.V.

Rocha, A. de A.; Silva, D. R. de J. (setembro 2009). *Os riscos do dia a dia: o desenho no cotidiano*. VIII International Conference on Graphics Engineering for Arts and Design (Graphica 2009). Bauru, São Paulo.

Rodrigues, M. H. W. L.; Delmas, A. S. B. B. (setembro 2009). *Três variações sobre um mesmo problema de geometria descritiva.* VIII International Conference on Graphics Engineering for Arts and Design (Graphica 2009). Bauru, São Paulo.

Serra, M. (2008). *Discovering Geometry*: *an investigative approach*. Emeryville, CA: Key Curriculum Press. Retrieded from: www.ebooksclub.org. DOI 10.1007/978-94-007-0014-7.

ISBN: 978-989-95733-3-8

MAPEANDO AS «POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PRIORITÁRIA» (PORTUGAL, 1995-2011)

Ana Cristina Batalha Bernardo Gama
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa - CIED
Doutoranda em Administração e Política Educacional no Instituto de Educação de Lisboa
anagama@eselx.ipl.pt

Resumo: Resultado de um trabalho mais vasto que estamos a desenvolver num programa doutoral[1], esta comunicação visa apresentar um primeiro mapeamento das medidas políticas de «Educação Prioritária» implementadas pelos diferentes governos entre 1995 e 2011. A partir de uma abordagem pela "análise das políticas públicas" e, tendo como fonte de dados, um corpus documental constituído por documentos oficiais (Afonso, 2005), a nossa análise incidiu sobre os principais documentos normativos que criaram estas medidas. Esta análise foi realizada a partir de três dimensões: como foram criadas; o conhecimento mobilizado para a sua criação; e a sua duração.

Palavras-Chave: Políticas de Educação Prioritária; Análise das Políticas Públicas

Abstract: This paper is the result of a broader research project that is being developed within the framework of a PhD program in Education - Educational Administration and Policy, Institute of Education, University of Lisbon - which analyzes the "expertise" and the action of experts in "Priority Education Policies" in Portugal. The goal of this communication is to present a first mapping of priority education policies implemented by different Portuguese governments between 1995 and 2011. Policies analyzed are defined as "policies to act upon a disadvantaged school through devices or programs of action target (in which their action is operated according to criteria socio-economic, ethnic, linguistic or religious, territorial and school) giving certain populations as well, something more, or better or different" (Frandji, 2008). Several official documents (Afonso, 2005) were used as our main data source in order to characterize these policies from a "public policy analysis" approach in three different dimensions: how they were created (which ministries, what kind of normative documents); reasons for their creation (socio-economic criteria, ethnic, linguistic or religious, territorial and school), and length.

Keywords: Education Policy Priority, Public Policy Analysis

Introdução

A Lei de Bases do Sistema consagra, entre os seus objetivos fundamentais, a promoção e a "democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares" (artigo 2.º, ponto 2). Neste contexto, as questões do abandono e do insucesso escolares emergiram como problemas associados, muitas vezes, a públicos considerados "difíceis" (Canário, 2005).

Para dar resposta a estes problemas foram criadas medidas políticas de "educação compensatória" numa perspetiva de promoção de "igualdade de oportunidades". Estas medidas políticas traduziram-se, numa primeira fase, em dois programas, o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE, 1987), e o

[1] No âmbito do programa de Doutoramento em Ciências da Educação - Administração e Política Educacional, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e que tem como objetivo analisar a ação dos peritos e da "expertise" nas «Políticas de Educação Prioritária», em Portugal, no período compreendido entre 1996 e 2010.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Programa de Educação Para Todos (PEPT, 1991) criados com o objetivo de reduzir a taxa de insucesso e de abandono escolar e de efetivar a escolaridade obrigatória de nove anos. Segundo alguns autores o PIPSE contribuiu para introduzir o problema do insucesso escolar nos discursos políticos e sociais, numa perspetiva de resolução do problema dentro do sistema educativo (Salgado, 1991). Neste sentido, a partir do início dos anos 90 têm sido criadas várias medidas políticas com o objetivo de resolver este problema.

A partir da definição de «Políticas de Educação Prioritária» como as "que visam agir sobre uma situação de desvantagem escolar através de dispositivos ou de programas de ação-alvo (em que a sua ação é operada segundo critérios socioeconómicos, étnicos, linguísticos ou religiosos, territoriais e escolares) dando às populações assim determinadas, qualquer coisa de mais, ou de melhor ou de diferente " (tradução nossa, Frandji, 2008, p.12) foi realizado um primeiro mapeamento das medidas políticas implementadas entre 1995 e 2011.

Este texto encontra-se organizado em três pontos distintos. No primeiro ponto apresentamos as opções metodológicas adotadas para desenvolvermos este trabalho, no segundo ponto é realizado o mapeamento temporal destas medidas e no terceiro ponto apresentamos a análise realizada aos normativos destas medidas.

2. Opções metodológicas

Para a realização deste trabalho optámos por uma abordagem qualitativa com vista ao conhecimento do social (Bogdan e Biklen, 1994). Este estudo empírico baseou-se na análise dos principais normativos que criaram as medidas políticas identificadas como " Políticas de Educação Prioritária" implementadas entre 1995-2011. Para o mapeamento destas medidas adotámos um procedimento que envolveu três etapas:

(1) identificação das "Políticas de Educação Prioritária" implementadas em Portugal entre 1995 e 2011;

(2) constituição de um corpus documental constituído pelos principais normativos que criaram as medidas políticas acima identificadas;

(3) análise de conteúdo deste corpus a partir de três dimensões, a saber: público-alvo, objetivos, conhecimento mobilizado para a sua criação e a sua duração.

Importa salientar que este trabalho trata-se de uma investigação ainda em desenvolvimento e que deve ser interpretado como um primeiro mapeamento destas medidas políticas.

3. As "Políticas de Educação Prioritária" - O mapeamento temporal

Em 1995, com a eleição do XIII governo constitucional, o então ministro da educação, Marçal Grilo, apresentou o Pacto Educativo para o Futuro, que consagrava medidas direcionadas para a "qualidade" e a "igualdade de oportunidades" na educação. Por várias condições políticas - governo sem maioria absoluta, ambiguidade do conteúdo e um reduzido eco na opinião pública, apenas algumas destas medidas foram implementadas (Barroso, 2003). Tendo como referência o início da legislatura deste governo constitucional e o fim da legislatura do XVIII governo constitucional, em 2011, no quadro seguinte, apresentamos as medidas políticas de "Educação Prioritária" implementadas neste período, por governo constitucional responsável pela sua definição e aprovação (quadro 1).

Quadro 1 – Medidas políticas de "Educação Prioritária" (1995-2011)

Período	1995-1999 (XIII governo) 28 outubro a 25 outubro	1999-2002 (XIV governo) 25 outubro a 6 abril	2002-2004 (XV governo) 6 abril a 17 julho	2004-2005 (XVI governo) 17 julho a 12 março	2005-2009 (XVII governo) 12 março a 26 outubro	2009-2011 (XVIII governo) 26 outubro a 21 junho
Partido (s)	Governo PS	Governo PS	Governo PSD/CDS – PP	Governo PSD/CDS – PP	Governo PS	Governo PS
Ministro (a) da Educação	Marçal Grilo	Júlio Pedrosa	David Justino	Maria do Carmo Seabra	Maria de Lurdes Rodrigues	Isabel Alçada
Medidas Políticas de "Educação Prioritária"	-Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) - primeira geração - Currículos Alternativos - Projeto 9+1[1] - Programa 15-18 - Programa Integração de Educação e Formação (PIEF)[2]	- Cursos de Educação e Formação (CEF)[3]			- TEIP (segunda geração) - Percursos Curriculares Alternativos - Plano do Português Língua Não Materna (LPNM) - Programa Mais Sucesso Escolar	

Fonte: Elaboração própria

Ao analisarmos o quadro identificamos que as medidas políticas de intervenção prioritária foram definidas e criadas, essencialmente, pelos XIII e o XVII governos constitucionais. No entanto, algumas das medidas políticas criadas em 1996 ainda existem em 2011, ou porque foram retomadas (o caso dos TEIP, retomados pelo XVII governo) ou porque perduraram durante este período temporal (o caso do PIEF).

Para a realização deste mapeamento temporal foi necessário realizar o mapeamento dos principais normativos que criaram estas medidas políticas, o qual apresentamos no ponto seguinte.

4. As "Políticas de Educação Prioritária" - O mapeamento "normativo"

Embora nesta pesquisa apresentaremos, apenas, o tipo de conhecimento mobilizado nos preâmbulos dos principais normativos legais que criaram as várias medidas políticas de educação prioritária, importa salientar que o trabalho mais vasto que estamos a desenvolver acompanha uma aceção mais ampla de políticas públicas de educação no sentido que estas

" não são circunscritas à intervenção governamental, antes se constroem pela intervenção dos (diversos) atores que participam na definição e na interpretação das atividades que ocorrem no espaço público e na definição do bem comum em torno do qual aquelas atividades devem ocorrer e ser coordenadas" (Barroso et al, 2007, p.8).

Assim, apresenta-se, seguidamente, a análise que foi realizada aos preâmbulos dos principais documentos legais que criaram as oito medidas políticas identificadas como "políticas de educação prioritária".

ISBN: 978-989-95733-3-8

4.1. Currículos Alternativos

Os Currículos Alternativos (CA) foram criados pelo Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril de 1996, pela Secretária de Estado da Educação e Inovação Ana Benavente. Analisando o discurso normativo esta medida visava criar turmas com currículos alternativos orientados para pedagogias diferenciadas e adequadas a cada aluno ou grupo de alunos. A estes alunos eram associados problemas de abandono, absentismo, insucesso escolar repetido e de integração.

Para justificar a criação dos CA é assumido que existe a necessidade de assegurar o *ensino básico universal e obrigatório* no sentido de promover a *igualdade de oportunidades* através de ofertas de formação diversificadas para a educação básica. Esta justificação remete-nos para um conhecimento ideológico, uma vez que mobiliza alguns dos valores e princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Outra justificação mobilizada é uma citação retirada da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos[2] onde é referida a importância de existir um leque diversificado de ofertas de formação para a educação básica. Este conhecimento produzido a nível internacional é utilizado no sentido de legitimar os CA como a solução adequada e, para além disso, atribui um sentido de modernização à educação básica.

Outro argumento convocado é que a escola é caracterizada por um elevado grau de heterogeneidade e, que por este facto, deve criar ofertas educativas diversificadas para dar resposta às diferenças existentes entre os alunos, no sentido de promover a *igualdade de oportunidades*. Embora consideremos que é atribuído à escola um papel central neste processo, também identificamos no discurso normativo, que são convocados outros atores, tais como, agentes económicos e a Comissão Nacional do Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida (1996). A esta comissão é atribuída a função de promover uma maior cooperação entre as instituições de educação e os agentes económicos.

Este despacho foi revogado pelo Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro de 2006, tendo sido substituídos os CA pelos "Percursos Curriculares Alternativos" (PCA). Os PCA passaram a abranger, como público-alvo, alunos até quinze anos de idade e que apresentavam insucesso escolar repetido ou risco de abandono precoce. Dos CA para os "Percursos Curriculares Alternativos", pelas mudanças em relação à idade, poderemos dizer que o enfoque é mais de prevenção do que de remediação em relação aos problemas de abandono e insucesso escolares.

4.2. Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial (CEFPI - 9.º Ano +1)

Esta medida política foi criada pelo Despacho Conjunto n.º 123/97, de 7 de julho, entre o Ministério da Educação e o Ministério para a Qualificação e o Emprego. A criação dos CEFPI visam assegurar o efetivo cumprimento da *escolaridade básica de nove anos* e possibilitar a todos os jovens o acesso a um ano de formação profissional qualificante após a conclusão dos nove anos, através da criação dos "cursos de educação e formação profissional inicial". O público-alvo são jovens em risco de não cumprimento da escolaridade obrigatória por abandono precoce ou por desistência.

Um dos primeiros argumentos utilizados para justificar a criação dos CEFPI é que esta medida surge a par com outras medidas educativas que visam responder à heterogeneidade sociocultural, onde os interesses e as

[2] Aprovada pela Conferência Mundial de Jomtien - março de 1990

capacidades dos alunos são muito diferenciados. Também aqui, tal como aconteceu na análise realizada ao preâmbulo dos CA, identificamos os problemas associados à heterogeneidade sociocultural das escolas.

Para justificar a criação destes cursos são convocados os compromissos vinculativos constantes no Acordo de Concertação Estratégica e do Programa para a Integração dos Jovens na Vida Ativa, sendo o lançamento de cursos de educação e formação inicial uma das medidas prioritárias. Estes cursos foram criados tendo como objetivos a promoção da conclusão da escolaridade básica e proporcionar aos jovens, após a conclusão da escolaridade básica, o acesso a um ano de formação profissional qualificada.

Embora a escola continue a ter um papel central no processo é assumido no discurso normativo que esta deve estabelecer parcerias a nível local com instituições de formação e ou agentes económicos no sentido de criar respostas adequadas às necessidades dos alunos.

Este despacho foi revogado pelo Despacho Conjunto nº 279/2002, de 15 de março, com a criação dos Cursos de Educação e Formação.

4.3. O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)

O PIEF foi criado pelo Despacho Conjunto n.º 882/99, de 15 de outubro entre os Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, no âmbito do Plano para a Eliminação da Exploração de Trabalho Infantil (PEETI)[3] com o objetivo de reintegrar crianças e jovens menores de 16 anos que se encontram em situação de exploração de trabalho infantil em percursos escolares regulares.

Para justificar a criação desta medida política é apresentado um primeiro argumento baseado numa das prioridades do governo no campo das políticas sociais - o combate à exploração do trabalho infantil – e, um segundo argumento, baseado no trabalho desenvolvido pelo Conselho Nacional de Combate à Exploração do Trabalho Infantil. No entanto, não existe uma mobilização no normativo do conhecimento produzido por este grupo de trabalho.

Também é reforçado que o PIEF deve desenvolver-se a partir medidas já existentes[4], lançadas pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social. Neste sentido, esta medida não visa criar novas ofertas, mas sim permitir que a partir das já existentes sejam construídos planos individuais de educação e formação para jovens em situação de exploração infantil.

Ainda no discurso normativo existe um enfoque na escola como a instituição que deve ter a função de prevenção e remediação destes problemas, no entanto, é referido que ela deve promover parcerias com a sociedade civil e as autarquias locais.

Passados quatro anos este programa é avaliado[5] e, após esta avaliação, é aprovado o Despacho Conjunto nº948/2003 de 26 de setembro que introduz alterações ao PIEF. No preâmbulo deste normativo é justificada a necessidade de realizar alterações a este programa, uma vez que, e tal como é referido no relatório da sua avaliação, existe a necessidade de flexibilizar as respostas aos casos de abandono escolar, resultantes de várias formas de exploração de menores. Outro dos argumentos utilizados para reforçar o papel do PIEF - na vertente

3 Criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98 com o objetivo de combater a exploração do trabalho infantil
4 Por exemplo, cursos com currículos alternativos, cursos de educação e formação
5 Esta avaliação foi realizada pelo Conselho Nacional de Combate à Exploração do Trabalho Infantil e por um grupo de trabalho (composto por representantes dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho)

educativa/formativa e na vertente de integração – é que este programa visa promover a proteção dos direitos de todos os menores, através de respostas integradas e adequadas aos menores vítimas ou em risco.

Embora este programa esteja associado ao PEETI e este, segundo o normativo, tem um horizonte temporal até dia 31 de dezembro de 2003, o PIEF é um programa que ainda existe atualmente.

4.4. Programa 15-18

O Programa 15-18 foi criado pelo Despacho n.º 19971/99, de 20 de outubro, pela Secretária de Estado da Educação e Inovação Ana Benavente. A organização e o desenvolvimento dos cursos emergem da iniciativa das próprias escolas, sendo uma oferta para jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos que não concluíram a escolaridade obrigatória.

Para justificar a criação deste programa o argumento utilizado é que por um lado, têm sido criadas ofertas diversificadas para as crianças e jovens que se encontram em risco de exclusão e, por outro lado, o próprio Ministério da Educação quer reorganizar o ensino recorrente com vista a assegurar a todos os jovens a aquisição das competências nucleares para uma efetiva integração no mundo do trabalho e acesso a outros percursos de educação (educação ao longo da vida).

Após esta argumentação é assumido que existe a necessidade de criação de uma oferta formativa adequada às particularidades do público jovem, sendo criado o Programa 15-18 como resposta a este problema. Para reforçar esta situação é referido que este programa irá permitir a prossecução do objetivo nacional de assegurar a conclusão da escolaridade obrigatória com sucesso e a prossecução para percursos educativos subsequentes.

Após quatro anos de existência, este programa foi extinto, tal como o Programa CEFPI, com a publicação do Despacho Conjunto 279/2002, de 15 de março de 2002, que criou os Cursos de Educação e Formação.

4.5. Cursos de Educação e Formação (CEF)

Os CEF foram criados pelo Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de abril, entre os Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. Esta medida política pretende proporcionar uma formação qualificante de nível 1 ou de nível 2 e a titularidade dos 1.º, 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico a jovens entre os 15 e os 18 anos de idade, que se encontrem em risco de abandono sem concluir o 9.º ano de escolaridade.

Um dos argumentos utilizados logo no início do preâmbulo é a necessidade de se aumentar os níveis de qualificação escolar e profissional para dar resposta à sociedade atual, baseada no conhecimento e que impõe uma aprendizagem ao longo da vida. Também é argumentado que as medidas políticas adotadas para o desenvolvimento da educação e formação dos jovens adultos têm-se baseado no Plano Nacional do Emprego, no Plano Nacional de Desenvolvimento Económico e Social de Médio Prazo e nos compromissos assumidos no Acordo de Concertação Estratégica e do Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação.

Embora sejam referidos estes quatro documentos é apenas do Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação que é mobilizada a justificação para a criação destes cursos, uma vez que, *o combate aos défices de escolarização e de qualificação profissional* deve ser assumido como um dos eixos prioritários de intervenção. Esta intervenção tem como objetivo de elevar os níveis de qualificação escolar e profissional dos jovens através de compromissos. Estes compromissos visam: reorientar a política de educação e formação profissional (adequando à procura do mercado de trabalho); ajustar a idade da escolaridade obrigatória e a idade mínima de ingresso no mercado do trabalho; assegurar a todos os jovens até aos 18 anos a obtenção de

escolaridade ou qualificação profissional certificadas. A partir destes compromissos poderemos dizer que esta medida política tem um grande enfoque na qualificação profissional da população portuguesa.

Este despacho foi revogado pelo Despacho Conjunto n.º 453/2004. Os CEF passaram a abranger, também, jovens com idades inferiores a 15 anos, no entanto, esta frequência está dependente de autorização superior (diretor regional de educação). Esta mudança leva-nos a afirmar que, tal como ocorreu dos CA para o PCA, existe uma situação de prevenção.

4.6. Língua Portuguesa como Língua não Materna (LPNM)

Com a publicação do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro é aprovada a reorganização curricular do ensino básico. Neste âmbito é legislado que as escolas devem "proporcionar atividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português" (artigo 8.º). No entanto, é apenas em 2006, com a publicação do Despacho Normativo n.º7/2006, de 6 de fevereiro, que são criados os princípios e as normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das atividades curriculares e extracurriculares no domínio da LPNM para as crianças que se encontram nos três ciclos do ensino básico.

Os argumentos para justificar a criação deste programa são baseados nas mudanças que estão a ocorrer com os fluxos migratórios e que aliados a estes têm sido colocados desafios às escolas *que procuram fazer da diversidade um fator de coesão e integração*. Perante isto, é referido que esta situação origina a que exista uma heterogeneidade sociocultural e uma diversidade linguística, mas que este facto deve ser visto numa ótica de riqueza singular. Se por um lado, justificam que esta diversidade é uma riqueza, por outro lado, argumentam que esta diversidade linguística origina a criação de condições pedagógicas e didáticas inovadoras com o objetivo de promover uma aprendizagem efetiva da língua portuguesa. Neste sentido, a escola deve assumir perante as necessidades dos alunos que não têm o português como língua não materna, a construção de projetos curriculares que assegurem questões equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo. Este programa foi alargado ao ensino secundário com a aprovação do Despacho Normativo n.º 30/2007, de 10 de Agosto.

4.7. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)

O programa TEIP foi criado pelo Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto de 1996. Este programa visa garantir a universalização da educação básica e promover o acesso e sucesso educativo das crianças do ensino básico, especialmente daquelas que se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar.

Os primeiros argumentos apresentados para justificar a criação deste programa são baseados nos valores e princípios de igualdade de oportunidades, universalização da educação básica e promoção do sucesso educativo. Outro argumento utilizado é que o sucesso educativo é muitas vezes reduzido em contextos socioeconómicos carenciados e multiculturais, sendo estes promotores deste problema. Mais uma vez identificamos que o problema do insucesso está centrado nos alunos e nos seus contextos sociais (Canário, 2005) e não na própria escola. A escola é aqui assumida como promotora de condições geradoras do sucesso escolar e educativo destas crianças e jovens no sentido de atingir o objetivo de promover a igualdade de acesso e sucesso educativos.

Um outro argumento que é utilizado neste normativo é que existe a necessidade de reorganizar a rede escolar no sentido de adaptá-la às necessidades das crianças e jovens que frequentam a escolaridade obrigatória. Também neste argumento atribuem às crianças e jovens a necessidade de reorganização da rede escolar. Para a

concretização desta reorganização é argumentado que devem existir parcerias com outras entidades do território educativo com o objetivo de articular espaços e recursos para a rentabilização dos recursos existentes no mesmo.

Embora este normativo não tenha sido revogado por outro, consideramos que teve uma duração curta, uma vez que segundo alguns autores (Barbieri, 2003; Canário, 2005) ele foi secundarizado pelo Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de maio de 1998[6], com a constituição dos agrupamentos de escolas.

Este programa, denominado de TEIP de segunda geração, foi retomado pelo Despacho Normativo nº55/2008, de 23 de outubro de 2008. O grande objetivo deste programa continua a ser a promoção da universalização da educação básica de qualidade e o sucesso educativo de todos os alunos, especialmente daqueles que se encontram em risco de exclusão social e escolar.

Um dos primeiros argumentos baseia-se na Estratégia de Lisboa e do Quadro de Referência Estratégica Nacional que atribui à escola a coesão social e nacional e a sua importância no crescimento e modernização tecnológica do país, justificando que estas condições são fundamentais para a transição para a economia do conhecimento e da sociedade de informação. Neste argumento é assumido que escola assume um papel crucial na modernização do país.

No discurso normativo desta nova geração dos TEIP continuam a ser associados aos contextos economicamente degradados, os problemas do sucesso educativo reduzido e a necessidade de se promover a territorialização de políticas educativas. No entanto, esta territorialização é associada a critérios de prioridade e de discriminação positiva, onde a escola assume uma dupla função: responsável pelo sucesso educativo (equidade social); e instituição central no processo de desenvolvimento comunitário no sentido de estabelecer parcerias, com outras entidades presentes nas comunidades territoriais , com vista à rentabilização dos recursos existentes em cada território educativo. Tal como acontecia com o programa de primeira geração, a escola continua a assumir o papel central em todo o processo.

4.8. Programa Mais Sucesso Escolar

O Programa Mais Sucesso Escolar foi criado por edital no final do ano letivo 2008/2009 em que o ME previa apoiar Projetos de Escola que visassem a melhoria dos resultados e do sucesso escolares e a redução do abandono escolar no ensino básico. A estes projetos deveriam estar subjacentes várias estratégias de ação -"constituição e formação de equipas pedagógicas que deem apoio diferenciado a grupos de alunos; constituição de assessorias para apoio a alunos com necessidades educativas específicas; organização de grupos flexíveis de estudantes, com planos específicos de intervenção, recuperação e desenvolvimento das aprendizagens, de acordo com o seu nível de conhecimentos; organização de ofertas formativas complementares." (In www.min-edu.pt). Neste sentido e a partir de alguns projetos desenvolvidos por algumas escolas foram apoiados três modelos organizacionais pedagógicos: Turma Mais, Fénix e Escolas Híbridas. Para apoiar estes modelos foi criada uma comissão de acompanhamento e comissões científicas de acompanhamento pelo Despacho n.º 100/2010, de 5 de janeiro de 2010, com o objetivo de apoiar estes projetos nas escolas.

[6] Normativo que criou o novo Regime de autonomia, administração e gestão das escolas

5. Reflexões emergentes

A análise dos preâmbulos dos normativos permitiu identificar que embora já se tenham passado vinte e cinco anos após a aprovação da LBSE ainda persistem nos preâmbulos dos normativos a necessidade de reforçar a universalização da escolaridade obrigatória.

Alguns dos objetivos da LBSE são mobilizados nos preâmbulos para justificarem a criação de várias medidas políticas educativas (por exemplo, CA, TEIP, entre outras), identificando-se aqui uma *justificação jurídica* (Barroso, 2010; Menitra, 2011). Também está patente em todos os preâmbulos a *justificação ideológica* baseada em princípios e valores de *igualdade de oportunidades, equidade social, igualdade de acesso e sucesso escolar, conclusão da escolaridade obrigatória,* entre outros.

Também identificamos que existem justificações *técnico-científicas* (*idem*) em alguns preâmbulos, sendo apenas no normativo dos CA é que é convocada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos[7] através da transcrição de um pequeno trecho deste documento[8]. Nos restantes normativos esta justificação passa, apenas, por invocações muito genéricas - Estratégia de Lisboa, Plano Nacional de Emprego, etc.

Para além do conhecimento mobilizado para a criação destas medidas políticas identificamos, também, que no discurso normativo os problemas são atribuídos ao público-alvo - abandono, insucesso escolar, absentismo, exclusão social e escolar – estando estes muito centrados nos alunos. Também é reforçada, em quase todos os normativos, a importância da escola estabelecer parcerias com a autarquia, sociedade civil, agentes económicos, centros de investigação e universidades. Embora esta necessidade de alargar o leque de parcerias a vários agentes da comunidade esteja patente no discurso normativo, no sentido de descentrar as parcerias, o que acontece é que a escola continua a ter um papel central no processo o que condiciona, muitas vezes, a efetiva participação da sociedade civil.

Queremos ressalvar que este trabalho apresentado é uma primeira análise do tipo de conhecimento mobilizado nos preâmbulos dos normativos. Este trabalho não deve ser encarado como concluído, mas em construção.

Referências bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.

Bettencourt, A.M. e Sousa, M.V. (2000). O conceito de ensino básico e as práticas de integração educativa. Em Bettencourt et al. *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (pp. 13-43). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário em Portugal: sentidos de uma evolução. Em Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n.°82 (pp.63-92). Disponível on line: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: (20 de julho de 2010).

Barroso, J. et al (2007). As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. In *Sísifo /Revista de Ciências da Educação*, n°4 (pp.5-20). Disponível on line: http://www.*sisifo.fpce.ul.pt/.* Acesso em: (20 de outubro de 2009).

Barroso, J (2010). Conhecimento, actores e política. In *Sísifo /Revista de Ciências da Educação*, n°12 (pp.37-50). Disponível on line: http://www.*sisifo.fpce.ul.pt/.* Acesso em: (15 de janeiro de 2011).

[7] Aprovada pela Conferência Mundial de Jomtien - março de 1990
[8] Neste trecho é referida a importância de existir um leque diversificado de ofertas de formação para a educação básica

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.

Frandji, D. (2008). Pour une comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe. Em Demeuse, M., Frandji, D, Greger, D. & Rochex, J-Y. (Eds). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe: Conceptions, mises en oeuvre, débats* (9-34). Lyon: INRP.

Menitra, C. (2011). Autonomia e Gestão Escolar. Os Debates Parlamentares em Portugal (1986-2008). Em Barroso, J.& Afonso, N. (org.). *Políticas Educativas – Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (59-85). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Salgado, L. (1991). Do Insucesso Escolar aos Facilitadores de sucesso. *Noesis*, n°18, pp.34-37.

Consulta eletrónica

www.min-edu.pt

Legislação (por ordem cronológica)

Lei de Bases do Sistema Educativo n°46/86, de 14 de outubro de 1986

Despacho n.° 22/SEEI/96, de 20 de abril de 1996

Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto de 1996

Despacho Conjunto n.° 123/97, de 7 de julho de 1997

Despacho Conjunto n.° 882/99, de 15 de outubro de 1999

Despacho n.° 19971/99, de 20 de outubro de 1999

Despacho Normativo n.° 1/2006, de 6 de janeiro de 2006

Decreto-Lei n° 6/2001, de 18 de janeiro de 2001

Despacho Conjunto n.° 279/2002, de 12 de abril de 2002

Despacho Conjunto n°948/2003 de 26 de setembro de 2003

Despacho Normativo n.°7/2006, de 6 de fevereiro de 2006

Despacho Normativo n°55/2008, de 23 de outubro de 2008

Edital Ministério de Educação que criou o Programa Mais Sucesso Escolar, em junho de 2009

Educação dos 0 aos 12 anos

ISBN: 978-989-95733-3-8

PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E MANIFESTAÇÕES DAS CULTURAS INFANTIS NAS COMEMORAÇÕES DO MÊS DA CRIANÇA

ANA CRISTINA COLL DELGADO
Universidade Federal de Pelotas – Faculdade de Educação (APOIO CNPq)
anacoll@uol.com.br
JULIANA PEREIRA PINO
FURG (Iniciação científica – FAPERGS)
PAOLA NUNES DOS SANTOS
FURG (Iniciação científica – CNPq)
RAQUEL SCHENQUE DE FREITAS
FURG (Iniciação científica MCT – CNPq)

RESUMO: Esta é uma investigação com crianças de zero a três anos, que focaliza a participação e manifestações das culturas infantis nas comemorações do Mês da Criança, numa Escola Infantil e nos festejos de São Cosme e São Damião/ Ibejis em terreiros de Umbanda (religião de afro-descendentes). Os objetivos da pesquisa são: analisar como as crianças percebem as festas dedicadas à infância e como participam nesses cenários sociais, políticos e culturais das festas planejadas e pensadas para elas; analisar o planejamento dos festejos e quando os direitos de expressão e participação das crianças são reconhecidos; devolver os resultados da pesquisa e contribuir para maior justiça social, religiosa e cultural. O referencial teórico e metodológico compreende os estudos da infância, cujos terrenos de análise centram-se nas dimensões sociais e culturais das relações entre crianças, nas rupturas com o adultocentrismo, no colocar-se a partir do ponto de vista das crianças entendendo que elas se apropriam de valores, normas e regras da nossa sociedade, onde desenvolvem competências sociais e culturais. No desenvolvimento da investigação acompanhamos (entre 2010 e 2011) as comemorações e festas com um olhar focado naquilo que é feito, pensado e vivido pelos bebês e crianças bem pequenas. Os instrumentos metodológicos utilizados são: observação participante com notas em diários de campo; entrevistas com profissionais da Escola Infantil, familiares e dirigentes dos terreiros de Umbanda; filmagens das festas; fotografias produzidas pelas crianças; rodada de conversa com as crianças sobre suas fotografias; edição e montagem das histórias vividas pelas crianças (filme). A análise com base nas fotografias, comentários das crianças e filmagens possibilitará selecionar as principais categorias que denominamos composições fotográficas das crianças, e histórias das crianças concebidas como cenaristas nas filmagens. Nossa opção é por uma análise das diferentes formas de expressão dos bebês e crianças bem pequenas que agregue gestos, movimentos, expressões, balbucios, olhares, vozes, silêncios, entre outras linguagens. As crianças foram filmadas na tentativa de seguir suas formas de participação nas festas e suas manifestações culturais. Os resultados até aqui obtidos apontam para as seguintes reflexões: a participação e as culturas das crianças geralmente fora do controle dos adultos são percebidas como resistência e tentativas de ruptura com as práticas de governo e controle das suas forças do desejo; as crianças observam as ações, reações e distrações dos adultos e isto marca sua potência de agir e formas de participação; as relações de poder e disputas entre crianças e adultos também constituem os festejos; as definições dos adultos de participação infantil expressam manipulação e controle, consumo e diversão orientada; percebe-se um apagamento das culturas afro-descendentes das crianças reproduzido pela cultura escolar; a participação das crianças nos festejos da Umbanda ocorre na organização dos rituais e cerimoniais, no exercício da autoridade religiosa que tem suas bases na tradição, no divino, na experiência e mediunidade. Conclui-se que a participação das crianças nos festejos é estimulada pelo fato de que elas representam a continuidade desta cultura de celebrar a infância e das representações de crianças/infâncias que circulam na sociedade.

Palavras-chave**:** Infância, Crianças, Festas.

Abstract: This is an investigation with children from 0 to 3 years old, which is focused on the taking part and manifestation of children's cultures as a celebration of the Month of the Child, at a kindergarten and during the

celebrations of São Cosme and São Damião/Ibejis in "terreiros de Umbanda" (afro-descendants' religion). The main purposes of the research are: analyzing how the children percieve the festivities and when the rights of expression and participation of the children are acknowledged: developing the research results and contributing to a better social, religious and cultural justice.
The theoretical and methodological referencial grasps the infancy studies, whose analisys lands are centralized in the social and cultural dimensions of the relations among children, the ruptures of adultcentrism, by placing itself on the child's viewpoint, percieving that they use values, rules and standards of our society, where there are developed social and cultural competences. During the investigation we have been following (between 2010 and 2011) the parties and celebrations with a focused look on what is done, thought and percieved by the babies and small children. The used methodological tools are: participative observation with field work; interviews with kindergarten professionals, their families and the leaders of "terreiros de Umbanda"; shooting of the children's parties; circle of discussion with the children about their photos; editing and assemblying of the stories of the children's lives (film). The analysis based on the photographs, the childrens' remarks and shooting will allow sellecting the main categories wich we call photographic compositions of the children, and children's stories concieved as scenarist in the shooting. Our option is through an analysis of the different forms of expression of the small children and babies that assemble gestures, movements, expressions, babbling, looks, voices, silences among other languages. The children were filmed during the atempt to follow their ways of participating in the festivities and their cultural manifestations. The obbtained results, so far, point towards the following reflextions: the participation and culture of the children, usually out of the adults' control, are percieved as resistance and attempts of rupture with the governament practices and control of their desire forces. The children observe the adults' actions, reactions and distractions and this defines their power to act and the ways of participating; the power relations and fights between children and adults are also a part of the festivities; the adults' definition of infant participation express manipulation and control, consumption and oriented fun; it is percieved an erasment of afrodescendant children reproducted by the school culture; the participation of the children in the Umbanda festivities happens in the organization of the rituals and cerimonials, the exercise of religious authority whose basis are tradition, devine, mediumship.
We can conclude that the children's participation in the festivities is stimulated by them representing the continuity of this culture's celebration of childhood and the society widespread representation of children and childhood.

Keywords: childhood, children, festivities.

1. Introdução

No presente texto, discutimos os resultados parciais de uma investigação sobre a participação de crianças de zero a três anos nas comemorações do mês da criança numa escola infantil.

As questões em torno da participação infantil nos festejos focalizam os bebês e crianças bem pequenas. Os objetivos da investigação são: - analisar como os bebês e crianças bem pequenas participam das festas e comemorações dedicadas à infância; analisar o planejamento e o desenvolvimento dos festejos e como os direitos de expressão e participação das crianças dos berçários são reconhecidos.

A problemática de pesquisa e suas questões teóricas e metodológicas decorrem de estudos em torno de questões contemporâneas acerca da infância e crianças no âmbito do surgimento de novas áreas disciplinares para o seu estudo, especialmente a sociologia da infância e a antropologia da criança. Isto não exclui o diálogo com outras áreas do conhecimento.

A referência ao campo da socio antropologia da infância provém de estudos de Delalande (2008), pois para a autora este campo insere-se em um paradigma científico emergente que introduz na ciência a hipótese da construção social da infância, da criança como ator social, sujeito de direitos e de culturas, protagonista ativo de sua socialização, o que marca uma diferença com o pensamento sociológico tradicional que associava a infância com irracionalidade, natureza e universalidade.

No campo da filosofia, Kohan (2003) argumenta que a infância tem sido associada a uma metáfora de

uma vida sem razão, obscura, sem conhecimento, como minoridade. Entendemos que esta metáfora da minoridade, produz marcas nas percepções sobre a participação dos bebês e crianças bem pequenas nos festejos do mês da criança.

Para Fortunati (2009) precisamos pensar sobre a pobreza que foi imputada às crianças na cultura dos adultos e para além da debilidade dos referenciais teóricos e práticos que marcaram a educação de zero a três anos em muitas instituições. Durante muito tempo os bebês tiveram sua presença social e cultural apagada por concepções que os colocavam numa posição de incompetência, subordinação, subalternidade e preparação para a vida adulta.

A pesquisa de campo inspira análises focadas na potência de agir (MOZÈRE, 2007) dos bebês e crianças bem pequenas, nas singularidades dos seus modos de expressão e no respeito às diferenças.

Para além de objeto de cuidados, os bebês e crianças bem pequenas são atores sociais de relações que desenvolvem comunicação e troca social. São meninos e meninas que desde o nascimento demonstram competência, ação, interação e capacidade de viver muitas experiências e descobertas.

Inspiradas em Moss (2009), pretendemos apresentar uma imagem de criança rica, curiosa, sociável e forte – uma criança ativamente ocupada na criação da experiência e na construção da identidade e do conhecimento. Enfim, são crianças que merecem que os adultos pensem nelas e as respeitem.

2. Uma etnografia com crianças: instrumentos, geração dos dados, ética e negociações

Caracterizamos a investigação como uma etnografia com crianças de zero a três anos que iniciou em março de 2010 e será concluída até março de 2013. A posição dos pesquisadores que recorrem à etnografia com crianças, se caracteriza por uma postura menos adultocentrada e que permite vislumbrar o que está para além do discurso adulto sobre as crianças, o que não excluí disputas de poder entre adultos pesquisadores e crianças (DELGADO e MARCHI, 2007).

Christensen e Allison (2005) indicam que há uma mudança de paradigma quando compreendemos as crianças como sujeitos nas investigações. Neste sentido, a infância não é analisada simplesmente como contexto de socialização, mas enquanto enquadramento dentro do qual as crianças se constituem ativamente como crianças.

A socio antropologia da infância tem defendido uma ciência mais aberta, fomentando a criação de metodologias de investigação desenhadas com e não sobre as crianças, consideradas como atores sociais. Portanto, os instrumentos metodológicos que utilizamos são: observação participante com notas em diários de campo, entrevistas com profissionais da escola infantil, filmagens, fotografias produzidas pelas crianças e entrevistas com crianças sobre as suas fotografias. Nossas análises incluem somente uma parte dos dados empíricos produzidos no ano de 2010: diários de campo, transcrições das filmagens e entrevistas realizadas com adultos da escola infantil.

No que diz respeito aos acordos e negociações, lembramos que Natália Soares define a ética nas pesquisas com crianças, como um equilíbrio entre respeito, autonomia, proteção e uma concepção das crianças como um grupo social com direitos. Ela aponta alguns passos de um roteiro ético em pesquisas com crianças que foram observados ao longo do processo: respeitar a privacidade e confidencialidade das crianças; considerar as informações que os pais ou responsáveis legais das crianças têm do processo de investigação; considerar a forma como as crianças serão selecionadas para integrar a equipe de investigação, obter o consentimento das crianças e

garantir que elas podem recusar participar do processo ou desistir a qualquer momento (2003, p.6 - 9).

Inicialmente conversamos com familiares e professoras acerca do projeto de investigação. Após estas conversas e assinatura do termo de consentimento informado pelos familiares começamos a estabelecer interações com as crianças dos berçários. Alguns familiares não autorizaram a filmagem dos filhos, o que foi respeitado durante a investigação. No ano de 2011 conversamos com as crianças, para explicar que elas são parte do processo e que é importante contar com sua participação na continuidade da pesquisa (MAYALL, 2005). Salientamos a recusa de algumas crianças para continuar a pesquisa em 2011, principalmente via produção de fotografias, uma vez que propomos dois ensaios fotográficos para que o grupo conheça o instrumento e as proposições da segunda etapa do projeto. Igualmente destacamos as mudanças das turmas, a entrada de novas crianças, de professoras e da coordenação pedagógica ocorridas no ano de 2011.

A organização de sessões de debate com as professoras, empréstimo de filmes, livros, revistas e materiais/instalações construídos para interagir com os bebês foram desenvolvidos durante o processo de pesquisa, além das conversas com familiares sobre temas como mordidas, agressão, linguagens e outros assuntos solicitados pelas professoras.

A investigação também desencadeou um projeto de extensão realizado de agosto a dezembro de 2010 e que contribuiu com a formação continuada das professoras da escola infantil que acolheu nossa pesquisa. O projeto: Imaginar, inventar e criar outras estéticas e linguagens com crianças da escola infantil, não estava previsto nos objetivos da pesquisa, mas aconteceu devido a uma reivindicação da escola, no sentido de que a equipe de pesquisa também contribuísse com as professoras durante o processo de geração dos dados. O projeto de extensão indica um movimento mais ativo da escola infantil, no sentido de solicitar uma participação da Universidade, na formação continuada das professoras.

A divulgação dos resultados finais da investigação e a conclusão das análises estão previstas para o final de 2012. Cada criança que aceitou participar da pesquisa receberá as cópias das fotografias de sua autoria e um DVD contendo cenas/histórias das filmagens. O filme também será entregue para as professoras. Os resultados finais serão partilhados com crianças, professoras e profissionais da escola infantil que acolheram o projeto de pesquisa.

3. Os bebês e crianças bem pequenas: participação conquistada e diversão controlada nos festejos do mês da criança

Como nem sempre existiu um dia próprio para a celebração das crianças é importante compreender as condições históricas que possibilitaram o surgimento desta data no Brasil. Com os processos de modernização da economia e da industrialização o 12 de outubro passou, cada vez mais, a estar associado à indústria cultural e ao mercado de bens de consumo destinados às crianças. Esta é uma das datas mais importantes do ano para o setor de brinquedos e para a indústria especializada em produtos infantis. O feriado nacional foi decretado em 1980, para homenagear a padroeira oficial do Brasil, Nossa Senhora da Conceição Aparecida.

Atualmente os festejos da Semana da Criança são amplamente comemorados nas escolas infantis e em eventos promovidos nos municípios brasileiros. Mais do que "O dia da Criança", as atividades ocupam uma semana ou um mês, com ampla divulgação no comércio, na mídia, e na organização de festas em variados espaços. As programações são diversificadas e há uma série de atividades que envolvem guloseimas, presentes, gincanas, passeios, filmes, teatro, música e outras atrações. Porém, estas programações não são inocentes e refletem concepções de infância vinculadas ao consumo, mídia e poder. Predominam imagens de infância veiculadas nas

canções da Xuxa, nos desenhos e produtos da Disney e na festa do Halloween. Mesmo assim na escola infantil pesquisada, nós percebemos o quanto as professoras e demais profissionais se empenham para oportunizar programações artístico-culturais nem sempre marcadas pelo consumo, como o teatro para crianças.

O controle da diversão dos bebês e crianças bem pequenas está presente nos festejos do mês da criança, principalmente porque não dominar a comunicação verbal e não caminhar representa uma limitação para nós adultos eretos e que esquecemos outras formas de comunicação baseadas em gestos, olhares, movimentos, sons e tateamentos. Vejamos como alguns adultos percebem a participação das crianças dos berçários:

> *Eu acho pouca participação. A gente até leva eles, mas como geralmente as atividades são voltadas para as crianças maiores, os nossos não conseguem participar. A gente tem que colocar eles nos carrinhos, porque não temos um espaço... para eles não se machucarem, a gente tem que colocar nos carrinhos, ou nas cadeirinhas (Lisane, Professora, Berçário 1, 05/08/2010).*
>
> *Mas nas festinhas que tem dentro da escola eles participam, mesmo que seja só como assistentes, só olhando (...) (Nara, Coordenadora pedagógica, 05/08/2011).*

Mesmo com as limitações e restrições vividas pelas crianças dos berçários, observamos que nos festejos do mês da criança, o território do lúdico, do alegórico, do simbólico e da resistência aproxima crianças e adultos. O contrato intergeracional encontra um maior espaço para a subversão, para a entrada dos desejos e desvios nas relações estabelecidas entre adultos e crianças, que estão mais próximos em termos de comportamentos de não resignação ao que é rotineiro. O espaço para o imprevisto é maior, numa relação forte com o consumo de doces e refrigerantes, diversão e eventos artístico-culturais, o que também expressa uma relação de ambigüidade entre a abundância nas festas e a rotinização (BARBOSA, 2000) vivida no cotidiano da educação infantil.

Neste sentido, ainda que os bebês e crianças bem pequenas não exerçam o papel de protagonistas no planejamento e nas experiências vividas nas atividades do mês da criança, eles participam, com atos de resistência e desvios. De certa forma, eles escapam das ações e comportamentos previstos pelos adultos (como assistentes, ouvintes, e espectadores passivos) e manifestam descontentamentos e outros desejos que nos surpreendem.

> *"Lucio (berçário II) levanta e permanece alguns segundos em pé, mas Renata rapidamente o toma pelos braços, e faz com que ele sente novamente. (...) Lucio vira de frente para a platéia fazendo gestos, depois vai até a mesa, mas apenas observa as outras crianças que interagem com o ator. As crianças se retiram da mesa, menos Lucio que permanece em pé. Ele tenta conversar com duas meninas maiores que estão no canto da platéia, mas elas apontam para o colchonete, para que ele sente (...). Lucio levanta e vai para a frente do ator quando este está sentado com o violão na mão e o ator comenta:"É chato né?". O ator levanta e vai até a mesa, Lucio o segue. Enquanto ele deixa o violão, o menino lhe diz "desenho", mas ele responde que desenho é depois, e tenta continuar com a narrativa, passando a mão na cabeça de Lucas, o encaminhando para o fundo da área (....). O ator solicita ajuda das crianças maiores para colorir os personagens da história. Lucio corre para ajudar. (...) Em seguida percebe que Debora não está mais no colchonete, e logo uma atendente lhe pega pela mão e o encaminha até o banco no fundo da platéia, onde agora estão todas as crianças bem pequenas sentadas com Vanessa e Renata (...). O ator pede ajuda para colorir a imagem do gatinho da Dona Chica. As crianças gritam entusiasmadas. Então Lucio sai correndo do fundo da sala para a mesa de desenho" (Transcrição de filmagem, 18/10/2010, Performance Teatral sobre Cantigas de Roda).*

O ator parece perceber as tentativas de Lucio para escapar do papel que é dele esperado, quando comenta: É chato, né? As crianças maiores apontam o colchonete para Lucio, o lugar destinado para os pequenos. As professoras procuram mantê-lo na posição destinada as crianças dos berçários: a de assistentes e espectadores. Sabemos como é importante que as crianças de zero a três anos participem de espetáculos musicais e teatrais

ISBN: 978-989-95733-3-8

como platéia, mas neste caso os atores convidaram as crianças para uma participação mais ativa e Lucio fez inúmeras tentativas para interagir com as outras turmas.

É possível afirmar que as crianças dos berçários sofrem maiores restrições nas programações do mês da criança. Elas parecem compreender que adultos e crianças maiores esperam que elas se comportem como espectadores ou figuras decorativas. Todavia, elas reagem com indiferença ou resistência. Enfileirados nos carrinhos, ou sentados em colchonetes, as festas parecem adquirir outros sentidos para os bebês e crianças bem pequenas, não sendo apenas prazer e deleite. O descontentamento com uma participação planejada pelos adultos como passiva, sem mobilidade corporal e possibilidades de escolha, as relações de poder com as crianças maiores e com alguns adultos demonstram que as comemorações da infância também são atravessadas por desigualdades, conflitos e tensões.

> *"Enquanto os atores encenam, Duda se estica no colchonete e vira com a cabeça para o lado oposto dos atores. Andressa tenta despertá-lo. Os atores e atrizes batem palmas com as crianças, exceto as do berçário I e II que não batem palmas" (Transcrição de filmagem, 20/10/2010, Peça Teatral sobre Meio Ambiente).*

> *"Os bebês observam sentados nos carrinhos e estão presos com os cintos (...). Eles observam as crianças maiores formarem uma grande roda de mãos dadas. Neste momento chegam as crianças bem pequenas do berçário II de mãos dadas e com suas professoras. Com as outras crianças já acomodadas, as professoras colocam colchonetes bem na frente da platéia e acomodam as crianças do berçário II. Algumas crianças ajudam a colorir uma imagem, enquanto as bem pequenas permanecem sentadas nos colchonetes e observam a movimentação na mesa (...). Todas as crianças cantam "Atirei o pau no gato", exceto os bebês e as crianças bem pequenas. O ator convida as crianças para brincar de "Passa Passará" na área aberta do pátio. Os carrinhos de bebês são conduzidos para a área coberta onde estão as outras crianças. Lucio vira de frente para Renata e faz sinais com a mão aberta e o dedo esticado, como quem diz: "espera um pouco que eu só vou ali". Renata faz um sinal negativo e ele começa a mexer nos colchonetes com suas colegas. Andressa está fora do banco e explora um canto da área coberta. Ela começa a embalar um balanço que está pendurado em uma viga. Seus colegas Lucio e Leonardo começam a brincar, mas logo Leonardo é colocado no banco e Lucio no colo de Vanessa. O ator pede ajuda para colorir a imagem de novos elementos da história. Lucio ignorando as vozes que diziam, "o Lucio já foi", segue ao redor da mesa para ajudar a colorir. O ator cola a imagem no quadro e Lucio permanece em pé. Ele sobe na tampa de um bueiro e escuta o som que se produz quando ele bate os pés. As crianças maiores falam para Lucio voltar para o seu lugar, ele caminha furtivamente até o fundo da sala e logo volta a pular no bueiro. Ele bate o pé na tampa do bueiro, outros meninos aparecem também interessados na tampa, e Lucio se retira. Mas logo volta e não permite que os outros meninos batam com os pés na tampa do bueiro. Andressa está brincando nos brinquedos móveis de plástico, que são um escorregador e uma caixa com escorregador e escadas. Vanessa diz para Lucio brincar em outro lugar e deixar o bueiro, ela aponta em direção aos brinquedos plásticos, mas ele se dirige a lixeira e abre a tampa duas vezes estendendo o braço para dela. Renata traz para perto de si os brinquedos de plástico e chama Lucio para brincar, mas ele sai correndo. (Transcrição de filmagem, 18/10/2010, Performance Teatral sobre Cantigas de Roda).*

Nas suas ações de resistência, algumas crianças demarcam espaços, gostos e formas de participação inesperadas pelos adultos. De certa forma, elas transformam a organização das comemorações. O teatro, a música, a festa a fantasia, o piquenique, o partilhar um bolo são experiências importantes para as crianças. E as coordenadoras pedagógicas justificam porque aproveitam as programações previstas no mês da criança, promoções e descontos de ingressos para cinema e teatro, com o intuito de oportunizar outras programações artístico-culturais na escola infantil:

> *É o mês da criança, porque são várias atividades e não se consegue concentrar tudo numa semana. Tem uma pessoa que oferece o bolo todos os anos. A minha mãe (risos), ela é confeiteira e faz bolos. Sempre tem várias atividades na cidade, a gente procura marcar teatro, cineminha, e nós temos também os brinquedos infláveis. É uma mãe que tem esses brinquedos e proporciona para a escola de graça, só que como na semana da criança*

ela trabalha demais fica para o final do mês. Para finalizar o mês tem a festa a fantasia, seria o halloween, dia trinta e um. Mas porque têm famílias de evangélicos, a gente faz festa a fantasia. No dia do bolo a gente canta parabéns para as crianças. Tem a lembrancinha que a escola dá todo o ano, a gente diz porque é o dia da criança, dia de brincar, de aproveitar, de comemorar a infância (Nara, coordenadora pedagógica, 05/08/2011).
A gente tem uma programação para a semana da criança, porque aqui é contemplado o tempo de brincar, só que a gente oferece uma atividade diferente já que a sociedade se organiza para isso. A gente quer ir numa sala de cinema porque vai ser um ambiente diferente. Outra atividade é o teatro infantil que também sempre é oferecido. E temos os brinquedos infláveis. Nós entendemos como apropriado, fazer visitas, passear, oferecer diferentes espaços. Não é sempre que tem filmes infantis, que o cinema oferece descontos para a quantidade de crianças, então aproveitamos a data. E é uma experiência diferente para eles, por isso nós vamos (Gigi, coordenadora pedagógica, 30/08/2010).

Nas programações, os bebês e crianças bem pequenas são conduzidos pelos adultos, enfileirados e limitados para viver suas experiências imaginativas e participar de forma mais livre. As comemorações são planejadas e pensadas pelos adultos, o que reflete o controle e a regulação de uma festa que é das crianças, mas que é vivida mediante uma programação adultocêntrica. Neste sentido, os brinquedos infláveis e plásticos também são controladores e disciplinadores das crianças e dos próprios adultos.

Por outro lado há uma intenção de incluir os bebês e crianças bem pequenas em todas as programações, embora suas vontades, desejos e pontos de vista nem sempre sejam percebidos como importantes. No dia dos brinquedos infláveis, as professoras levaram os bebês para um escorregador mais alto e eles queriam permanecer na piscina de bolinhas, ou na cama elástica. De fato, as professoras pareciam mais envolvidas na experimentação dos brinquedos, do que na observação e escuta dos bebês.

O mesmo foi registrado na festa a fantasia. Lucio, que estava fantasiado de sapo reclamava muito. As professoras diziam "mas tá bonito" e ele dizia "não tá... não tá bonito".

Não pretendemos culpabilizar professores/as e profissionais da educação infantil, pois entendemos que suas intenções são proporcionar o que consideram o melhor para as crianças. Mas é indiscutível que os adultos tendem a reproduzir uma representação dos festejos e datas comemorativas que normatiza a infância, pela invasão da poderosa indústria de produtos para as crianças (SARMENTO, 2004).

Conforme explica Sarmento (2004), uma das características da contemporaneidade é o efeito homogeneizador do processo de globalização, com o investimento do marketing e da publicidade destinados ao público infantil, que é consumidor em potencial. Esta indústria cultural influencia os festejos do mês da Criança com os brinquedos plásticos criados para espaços fechados (cama elástica, piscina de bolinhas, escorregador...), balões, jogos, brinquedos, fantasias, filmes, personagens de historias infantis, entre outros.

Para Brougère (2003), o marketing constrói sua rede de sedução com a ajuda dos elementos que ele absorve do mundo social: fabricantes, publicitários, mídia, distribuição em associação com crianças, pais e outros adultos.

Nas programações teatrais constatamos que os bebês e crianças bem pequenas participaram e criaram conexões com atores e outras crianças. O teatro mobiliza a participação infantil, a imaginação, o faz-de-conta, outras linguagens e formas de expressão que escapam da lógica de uma sociedade estruturada. Os bebês e crianças bem pequenas apreciam a música, o teatro e a dança, pois são manifestações culturais que não dependem necessariamente da comunicação verbal. Fora do controle dos adultos, alguns buscam aliados e parceiros entre seus pares, entre crianças maiores, ou entre adultos menos controladores a fim de garantir uma participação, nem sempre consentida e negociada. Poderíamos dizer que para os bebês e crianças bem pequenas, trata-se de uma participação disputada e conquistada mediante atos de resistência e desvios. No teatro de fantoches percebemos

ISBN: 978-989-95733-3-8

a agência das crianças dos berçários 1 e 2:

> *"Os bebês do berçário 1 estão sentados nos carrinhos na lateral do pátio, um ao lado do outro, para assistirem a peça teatral. Ana está sorrindo, Sandro está sério, deitado, com bico e fraldinha. Um bebê chora bastante e uma auxiliar o pega no colo e senta com ele no chão. Entra uma nova personagem na peça, uma bruxa que fala alto com uma voz fina. Todos se concentram e prestam atenção. Lucio, Leonardo, Rodrigo e Ernesto estão atentos. No fundo aparece Fabíola séria, que observa a peça e as crianças que estão na sua frente. Monica bate palmas e olha para uma professora que está ao seu lado. Ernesto brinca com suas pernas e bate palmas. Rodrigo abana para os personagens. Heitor do berçário 1 emite uns gritos estridentes e levanta as mãos para o alto. Em alguns momentos ele observa com seriedade o que está acontecendo e de repente grita e levanta os braços. A menina da outra turma que está ao lado de Edu conversa com ele, o abraça, o beija no rosto. Ele se esquiva um pouco e olha para frente apontando para a bruxa. Os personagens interagem com as crianças e fazem perguntas sobre os alimentos e a maioria responde em coro. Heitor, que está no carrinho, grita e levanta os braços. A bruxa está perto dele, ela pergunta para as crianças se elas comem alimentos saudáveis, elas respondem em coro que sim, e Heitor grita e levanta as mãos" (Transcrição de filmagem, 27/10/2010, Festa a Fantasia/ Tema Halloween – Teatro Alimentação Saudável).*

Nos festejos, os adultos procuram representar uma infância redentora, inocente, festiva, que somente brinca, que consome o que o mercado joga no nosso imaginário como um regime de verdade sobre a infância.

Mas por outro lado, também questionamos se este movimento dos adultos não indica um reencontro com a infância perdida, para além de um período da vida humana que começa no nascimento e termina na puberdade. Algumas questões se apresentam: Para quem são estes festejos? Para as crianças, ou para manter uma representação da sociedade, sobre a infância? Ou para garantir dias mais relaxados frente a repetição das rotinas dos outros dias letivos? Nos festejos dedicados a infância e na forma como eles são planejados será que os adultos apenas controlam os desejos, as distrações, o lúdico e a imaginação das crianças?

Não acreditamos que ocorra apenas controle e regulação, pois os bebês e crianças bem pequenas são um grupo social heterogêneo, portadores e produtores de culturas e não somente sujeitos de aprendizagem.

Nas observações e filmagens constatamos que as crianças observam as ações, reações e distrações dos adultos a fim de garantir a liberação e expressão das suas forças do desejo. Seus intensos processos corporais (GOTTLIEB, 2009), a bagunça (como os adultos geralmente definem sua potência de agir), a abertura para novas experiências, o prazer de aprender coisas diferentes são manifestações das culturas dos bebês e crianças bem pequenas que não podemos ignorar.

Os bebês se comunicam com os adultos de várias maneiras com gestos, olhares, balbucios, toques, sinais com as mãos, choro, sorrisos e ahs de prazer. Talvez seja necessário um reencontro dos adultos com a infância como uma condição da existência humana, para que possamos compreender os bebês como pessoas, as suas experiências de alimentação imaginativa (WINNICOTT, 1979) e estabelecer uma comunicação sensível e responsiva com eles (ROD PARKER – REES, 2010). Este reencontro pode produzir rupturas com as concepções de falta, ausência e negatividade dos que são menores do que nós em tamanho, "pois tradicionalmente se tem julgado as crianças incapazes de compreender pela não - incorporação de um repertório lingüístico adulto" (LEAL, 2004, p.19 - 20).

Sentir-se menos proprietário e sabedor (LEAL, 2004) parece condição para uma abertura **aos pontos de vista e forças do desejo** dos bebês e crianças bem pequenas. Estes conceitos foram propositalmente grifados, pois são problematizados por Mozère (2007) que tem larga experiência em pesquisa com crianças de zero a três anos e profissionais de creche.

Por conseguinte, esta autora entende que acompanhar e observar os bebês e as crianças bem pequenas

nas instituições educativas permite pela pesquisa empírica perceber as forças singulares de desejo que eles manifestam.

E como observam Grahan e Fitzgerald (2010), nós ainda não sabemos como teorizar melhor, interpretar e implementar a participação das crianças no cotidiano da vida social e política. Para estes autores, a interação complexa entre possibilidades e limites devem ser melhor documentadas pelo que as crianças tem a dizer sobre a sua participação. É preciso respeito e reconhecimento pelas formas de participação dos bebês e crianças bem pequenas e as análises parciais indicam suas diferentes e singulares formas de participar dos festejos organizados no mês da criança.

4. Conclusões: **crianças e professoras potentes e protagonistas na escola infantil**

A globalização e as questões contemporâneas nos desafiam a pensar sobre a constituição e organização da escola e suas mudanças. O que está em causa e debate é uma concepção de escola que pensava a infância de uma forma, uma escola planejada para um tipo de socialização em que os bebês e crianças bem pequenas eram compreendidos como objetos ou vasos vazios (DAHLBERG, MOSS, & PENCE, 2003). As culturas da infância e a cultura escolar vivem um choque cultural com incidências geracionais distintas. Os resultados parciais da pesquisa indicam que as crianças podem e devem participar desse debate e das mudanças da escola infantil.

Conforme já ressaltamos, nós não percebemos somente regulação e controle nos festejos, pois bebês e crianças bem pequenas transgridem para assegurar seus direitos de participação. O empoderamento das crianças indica que muitas não se contentam com o papel de assistentes. Talvez pensar estas comemorações com espaço para o tempo livre, sem transformar todas as atividades em algo útil, educativo e com objetivos, seja uma possibilidade para que bebês e crianças bem pequenas vivam suas experiências e culturas de pares sem tantas restrições durante os festejos.

Os adultos necessitam observar e escutar meninos e meninas dos berçários, para que eles possam participar das decisões com um papel mais ativo. Geralmente não sabemos muito bem como fazer com os que ainda não falam. A observação é uma ferramenta importante para que adultos possam colocar-se no lugar dos bem pequenos e compreender melhor seus pontos de vista. Quando as crianças têm suas necessidades básicas satisfeitas elas reagem de forma positiva aos contatos, ficam relaxadas e sentem conforto. É preciso partilhar estas impressões com os colegas, sobre as reações das crianças e quais melhorias são importantes não apenas no mês da criança, mas no cotidiano da educação infantil.

Pensamos que é possível pensar numa escola infantil das crianças, um lugar acolhedor das suas culturas. Mas como sugere Fortunati (2009), também precisamos de uma imagem de professora como a das crianças: forte, competente, curiosa, ativa e protagonista. Uma imagem potente de professora, que não é tia, nem substituta das mães e dos outros familiares.

Fortunati (2009) ainda ressalta que necessitamos de adultos que arrisquem a experimentar de maneira construtiva, contextualizada, específica e singular, uma atitude reflexiva e política naquilo que vivem junto às crianças.

Podemos aprender com as professoras, com suas tentativas, acertos e erros e como Correa (2003) argumenta, não basta denunciar a falta de qualificação e a competência técnica das professoras, se não temos políticas de formação continuada e reflexões coletivas sobre as práticas e que busquem soluções coletivas dentro das escolas.

A escola infantil pode ser o lugar em que crianças e professoras compartilham a vida cotidiana na qualidade de protagonistas, criam relações e experiências e geram novas compreensões e, portanto, novo conhecimento (MOSS, 2009). Esperamos que esta investigação indique possibilidades para pensarmos nos berçários como contextos estimulantes e desafiadores para crianças e adultos.

6. Referências Bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmem. *Por Amor & Por Força: Rotinas na educação infantil*. 2000. 304f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.

BROUGÈRE, G. *Jouets et compagnie*. France, Éditions STOCK, 2003.

CHRISTENSEN, Pia. & JAMES, Allison. *Investigação com crianças*. Perspectivas e práticas. Porto: Ediliber Editora de Publicações, Lda, 2005.

CORREA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. São Paulo: *Cadernos de pesquisa*, n. 119, p. 85-112, julho/2003.

DAHLBERG, G. MOSS, P. PENCE, A. *Qualidade na Educação da Primeira Infância***.** Perspectivas Pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELALANDE, Julie. *Enfance* (Socio – Anthropologie de l') par Julie Delalande In: VAN ZANTEN, Agnès. (Org.). Dictionnaire de l'éducation, Paris: PUF; Collection Quadrige, 2008. p. 246-251.

DELGADO, A C C, Marchi, R d. C. La petite souris**:** reflexões em torno de uma sócio-antropologia da infância, *Revista Momento*, p. 1 - 10, 2007.

FORTUNATI, Aldo. *A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOTTLIEB, A. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). *Psicologia USP*, São Paulo, julho/setembro, 2009, *20*(3), 313-336.

GRAHAN, A & FITZGERALD, Childhood 17(3) 343–359 © The Author(s) 2010.

KOHAN, W. (org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LEAL, B. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, W (org.). *Lugares da infância: filosofia***.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MAYALL, B. Conversas com crianças. Trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison**.** *Investigação com Crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: Editora Porto, 2005, p. 123 - 140.

MOSS, Peter. Prefácio à edição inglesa. In: FORTUNATI, Aldo. *A educação infantil como projeto da comunidade*: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROD PARKER – REES. Comunicação Primária. O que os adultos podem aprender com os bebês? In: MOYLES, J. *Fundamentos da Educação Infantil*: enfrentando o desafio. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOZÈRE, L. "Du côté" des jeunes enfants ou comment appréhender le désir en sociologie? In: BROUGÈRE, G &

VANDENBROECK, M (dir.). *Repenser l' éducation des jeunes enfants*. Bruxelles: Ėditions Scientifiques Internationales, 2007.

SARMENTO, M J. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, ano 12, n.21, jul./dez.2003.

SARMENTO, M J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M.; CERISARA, A. B. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal, Asa Editores, 2004.

SOARES, Natália Fernandes. *A investigação participativa no grupo social da infância*. 2003. IEC - Uminho - Mimeo. (typed text)

WINNICOTT, D. W. *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ISBN: 978-989-95733-3-8

IMAGINAR E CRIAR OUTROS PENSAMENTOS E PRÁTICAS COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL[1]

ANA CRISTINA COLL DELGADO
Universidade Federal de Pelotas – Faculdade de Educação (APOIO CNPq)
anacoll@uol.com.br
JULIANA PEREIRA PINO
FURG (Iniciação científica – FAPERGS)
PAOLA NUNES DOS SANTOS
FURG (Iniciação científica – CNPq)
RAQUEL SCHENQUE DE FREITAS
FURG (Iniciação científica MCT – CNPq)

RESUMO: O texto apresenta reflexões decorrentes de estudos e experiências de pesquisa e extensão com bebês e crianças bem pequenas. Podemos afirmar que ainda estamos engatinhando diante de novas propostas que buscam romper com as relações de poder que distinguem, classificam ou hierarquizam as crianças bem pequenas, como grupos inferiores. Isto tem desdobramentos nas representações que circulam sobre o trabalho realizado nas creches, ainda percebido como tendo um menor valor diante dos níveis subseqüentes de ensino. Dialogamos com autores da filosofia, da literatura, da sociologia da infância e da antropologia da criança para pensar os bebês num sentido de potência, diferença e singularidade. Por conta deste enfoque, nós entendemos que as propostas criadas nos berçários devem atentar para a potência de agir dos bebês, para as singularidades dos seus modos de expressão e pelo respeito às diferenças que supere a afirmação de falta ou carência de algo a ser apagado. Como vislumbramos uma estreita relação entre o pensar e a ação, a transformação se faz urgente. Neste sentido, um pensar diferente sobre os bebês e as crianças bem pequenas, também assinala para um encontro com outras práticas pedagógicas e possibilidades para a Educação Infantil. Assim, nós apresentamos as experiências decorrentes de um projeto de pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. A primeira foi uma oficina oferecida para professoras/es, auxiliares e alunas/os da Pedagogia, com o intuito de criar vivências estéticas ainda pouco exploradas nos berçários e que potencializam outras relações com os bebês. A segunda trata-se de um projeto de extensão que contou com a participação de 15 alunas do primeiro ano do curso de Pedagogia noturno e que teve duração de seis meses. As alunas interagiram com as crianças durante reuniões quinzenais de formação continuada das professoras, com proposição de atividades e criação de materiais para os pequenos. Traçamos os seguintes objetivos: inventar materiais e atividades pedagógicas na produção de outras estéticas e linguagens nos fazeres pedagógicos com as crianças; sensibilizar os adultos no sentido de escutar, observar e perceber os desejos das crianças, suas culturas e relações com outras crianças, com os adultos e o mundo; criar outras redes de interações com crianças pequenas que contribuam com a formação das alunas do curso de pedagogia e participar do processo de formação continuada da equipe de professoras que acolheu nosso projeto de pesquisa. Nesse processo percebemos que é preciso passar por movimentos de revisão de nossas certezas e vencer preconceitos para pesquisar e propor experiências que viabilizem a expressão das singularidades (como resistência radical frente às propostas que visam a homogeneidade) dos bebês e crianças bem pequenas. Para concluir, os adultos precisam sentir-se autores das experiências partilhadas com as crianças, pois reproduzir rotinas de regulação e controle produz sentimentos de desgaste, frustração, sofrimento e culpa. Uma formação cultural e aberta para outras

[1]Este texto foi publicado em novembro de 2011, no livro: Infâncias: ética, estética e criação, organizado por: Denise Bussoletti, Mirela Ribeiro Meira e Begoña García Pastor, Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, com o título: Construir micropolíticas de resistência nos berçários: uma abertura para as forças do desejo das crianças e adultos.

estéticas e olhares sobre o mundo, provavelmente potencialize propostas de interações com os pequenos, no sentido de escuta, observação e percepção dos seus desejos, que certamente não são os nossos.

Palavras-chave**:** bebês, crianças pequenas, educação infantil

Abstract: In the text there are presented arising reflections and research and extension with babies and small children experiences. We can say that we are still crawling towards new propositions that intend to break up the power distinguisher and classifying relations that rate small children, as inferior groups. This has implications in the idea people have about the accomplished work in kindergartens, still percieved as having a smaller value than the following schooling cycles.
We have spoken with philosophy, literature, infancy sociology and children's anthropology authors to see babies as capable of having power, being different and singular. Because of this, we realized that the propositions created in the nurseries must aim to the babies' power of acting, to the singularities of their expressions and to the respect for the differences that overcome the lack of something being erased. Since we acknowledge a narrow relation between thinking and acting, the transformation is urgent.
In this way, a different view over babies and small children also notes a clash with other pedagogial practices and possibilities for incancy education.
Therefore, we show the arising experiences from a research project with babies and small children. The first was a workshop given to auxiliary teachers and pedagogy students, with the aim of creating aesthetic experiences, which are still underexplored in nurseries and potentialize other relations with babies. The second is an extension project that relied on the participation of 15 first year nighttime pedagogy students and that had the duration of six months. The students interacted with the children in fortnightly continuous teacher training meetings, with activity proposition and creation of materials for class usage. We have drawn the following objectives: make materials and pedagogical activities in the production of other aesthetics and languages with the children; sensitize adults in matters of listening, observing and understanding the childrens' wishes, their cultures and relations with other children, with adults and with the world; creating other intecation networks with small children that contribute for the education of the pedagogy students and participating in the continuous education of the team of teachers that have recieved our research project. In that project we realized that there is a need for an undergoing revision of our certainities and overcoming prejudices to look for and show experiences that enable the singularities expression (as radical resistance facing the homogenety propositions) of babies and small children. As a conclusion, adults need to feel as authors of shared experiences with the children, because reproducting regulation and control routines produce detrition, frustration, suffering and guilt feelings. A cultural and open to other aesthetics and views of the world, would probabily potentiate motions on the interation with children, in listening, observing and understanding their wishes, that are certainly different than ours.

Keywords: babies, small childre, infancy education

1. Em busca de experiências singulares com os bebês e crianças bem pequenas

Neste texto apresentamos análises decorrentes de experiências de estudo, pesquisa e extensão com crianças de berçário[2]. No desenvolvimento do estudo teórico, nos aproximamos de algumas referências e concepções de base pós-estruturalistas, com o intuito de questionar as relações pedagógicas que têm predominado nas instituições de educação infantil. Igualmente apontamos alguns indicativos para a produção de outros conhecimentos acerca do cuidado e educação dos bebês e crianças bem pequenas.

A convivência com crianças, seus familiares, professoras, e outras profissionais de uma escola infantil pública inspirou a criação de uma oficina pedagógica e um projeto de extensão que compreendemos como tateamentos e busca de experiências singulares, com a faixa de zero a três anos. Estes projetos são como pequenas

[2]Berçário 1 (10 crianças de zero a um ano) e Berçário 2 (12 crianças de um a dois anos). O projeto de pesquisa: "Festas e comemorações que celebram a infância e crianças: metodologias visuais e participativas" iniciou em março de 2010 numa Escola Infantil do Município do Rio Grande. Adotamos a nomenclatura do Documento: Práticas Cotidianas na Educação Infantil- Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares (MEC, 2009) voltado para a educação de crianças de 0 a 6 anos e que compreende bebês como crianças de 0 a 18 meses e crianças bem pequenas, como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses.

aberturas para as forças do desejo das crianças e dos adultos (Mozère, 2007), um desafio em meio a rotinas e relações de trabalho que visam ao controle, regulação, contenção, produção e consumo.

Entre os autores estudados e que trazem as contribuições da pedagogia, da filosofia, da literatura, da psicanálise e da sociologia da infância, nós encontramos argumentos sobre porque os bebês ainda ocupam um espaço tão diminuto nas ciências humanas e nas pesquisas. Para Kohan (2003, 2004), a infância tem sido associada a uma metáfora de uma vida sem razão, obscura, sem conhecimento, como minoridade. Entendemos que esta metáfora da minoridade, também produz marcas nas representações que circulam acerca do trabalho das professoras e auxiliares dos berçários. Uma marca forte é a de que este trabalho não exige muito conhecimento e que gostar de cuidar de crianças é suficiente.

Podemos afirmar que ainda estamos engatinhando diante de propostas que rompem com a classificação dos bebês e crianças bem pequenas como grupos inferiores. Esta ideia de inferioridade produz outra marca, que é a de que o trabalho realizado nos berçários tem menor valor diante dos níveis subseqüentes da educação básica. Gomes (1993) argumenta que ocorre "uma internalização da desvalorização presente em nossa sociedade que desqualifica esse trabalho" (Idem, 1993, p.123).

Mas as escolas infantis não são uma extensão das casas das crianças ou depósitos e como enfatiza Machado (1991), as professoras não são tias ou substitutas das mães, pois não fazem parte da família das crianças. Isto implica considerar os espaços casa/escola infantil separadamente. Para a autora, embora tais espaços se complementem, eles são diferentes e as professoras lidam com a vida, com o humano, com o cuidado, mas este trabalho exige formação teórica e um pensar reflexivo que precede e acompanha a atuação com as crianças (Idem, 1991, p. 48 -50).

O trabalho realizado nos berçários está envolto em sentimentos e afetos, mas também é mediatizado pelo exercício da reflexão e por escolhas e opções. As rotinas com os bebês envolvem contatos corporais constantes e segundo Bordo (1997) o corpo é um agente de cultura, mas é também, um lugar prático de controle social. Portanto, é nos berçários que inicia todo um trabalho de contenção dos desejos de movimento do corpo, do choro, das manifestações de alegria e prazer, das frustrações, dos medos, das tristezas, assim como o tempo controlado pelo relógio é o que pauta as rotinas de cuidado e educação. Conforme observa Guimarães (2011), "o cuidado se transforma num conjunto de ações instrumentais e mecânicas e o bebê acaba ocupando o lugar da necessidade, da desproteção e da fragilidade" (Idem, 2011, p. 35).

Na sua pesquisa com bebês, Guimarães os percebe como sujeitos de relações que desenvolvem comunicação e troca social. Ela reconhece que o cuidado envolve uma habilidade técnica, mas também tem uma qualidade relacional, uma abertura para as relações interpessoais, algo da ordem do corpo, da emoção e da mente, de modo integrado (Guimarães, 2011, p.36-40).

Osborne (1999) destaca que valores como individualidade e competitividade são também reproduzidos em ambientes de cuidado, pois a vinculação, o afeto e a sensibilidade emocional não são incompatíveis com a racionalidade e a objetividade. Para esta autora raramente é discutido o fato de que são outras mulheres que habitualmente cuidam os filhos das mulheres, às custas de baixos salários e condições limitadas de trabalho (Idem, 1999, p. 23-24). Este é um dado importante para pensarmos as práticas dos berçários, pois quando professoras e auxiliares vivem relações de trabalho de contenção dos seus desejos, como podem construir outros pensares e fazeres com os bebês e crianças bem pequenas? As diferentes expectativas, discursos e práticas dos adultos podem causar impacto positivo ou negativo nas vidas dos bebês e crianças bem pequenas.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Partimos da premissa de que os bebês e crianças bem pequenas são um grupo social heterogêneo com potência de ação. Eles são portadores e produtores de culturas e não somente sujeitos de aprendizagem. Logo, a escola infantil é um espaço de diversidade étnico cultural, de gênero, classe e geração. As professoras, auxiliares, familiares e crianças vivem diferentes experiências socioculturais e tem visões de mundo, valores morais, religiosos e preconceitos que geram disputas e tensões (Dayrell, 1996).

A sociologia da infância tem contribuído para pensarmos as crianças como atores com potência de ação e do ponto de vista de Brougère e Vandenbroek (2007, p. 14), este campo nos convida a "evitar toda perspectiva naturalista da infância e contestar o monopólio de interpretação da infância e considerar que talvez não exista um lugar de verdade sobre a infância, mas que alguns podem sair vitoriosos provisoriamente e conquistar o direito de dizer a verdade". Por acreditarmos na provisoriedade do conhecimento, apresentamos mais reflexões e interrogações, do que respostas.

Apostamos na construção de um pensamento diferente, como um acontecimento subversivo e que pode produzir movimento e resistência crítica. Portanto, focalizaremos os bebês e crianças bem pequenas, num sentido de potência, diferença e singularidade.

A produção de um pensamento diferente talvez permita construir outros parâmetros de análise que suscitem uma dimensão filosófica nesse fazer e pensar das professoras e auxiliares dos berçários. Por conta deste enfoque, nós entendemos que as propostas criadas nos berçários devem priorizar a potência de agir dos bebês e crianças bem pequenas[3], as singularidades dos seus modos de expressão e o respeito às diferenças como abertura para um devir infantil[4], numa direção oposta as práticas de superação ou apagamento das forças do desejo.

Partimos do pressuposto de que cada criança vive diferentes experiências sociais desde sua chegada no mundo e a escola infantil precisa ser um espaço de encontro, de afetos, de liberdade e expressão criativa para todos que dela fazem parte.

Isto requer um trabalho dos adultos sobre eles próprios e que viabilize a construção de micropolíticas de resistência, conforme propõe Guattari (1987). Talvez seja necessário um reencontro com a infância como condição da existência humana. Este reencontro pode produzir rupturas com as concepções usuais de falta de experiência dos que são menores do que nós em tamanho, "pois tradicionalmente se tem julgado as crianças incapazes de compreender pela não - incorporação de um repertório lingüístico adulto" (Leal, 2004, p.19 - 20).

Leal (2004) analisa a infância na poesia de Manoel de Barros como uma metáfora do novo e que possibilita outro pensar na educação. Um pensamento menos "proprietário e sabedor, para aproximarmo-nos dos nossos vestígios de crianças, resíduos insistentes, sinais pueris daquilo que não conseguimos deixar de ser" (2004, p. 23). Sentir-se menos proprietário e sabedor parece condição para abrir-se **aos pontos de vista e forças do desejo** dos bebês e crianças bem pequenas. Estes conceitos foram propositalmente grifados, pois são problematizados pela socióloga e feminista francesa Liane Mozère que tem larga experiência em pesquisa com crianças de zero a três anos e profissionais de creche.

Para Brougère e Vandenbroeck (2007, p.16), Liane Mozère iniciou bem antes do Movimento RECE - Reconceptualizing Early Childhood Education (Reconceitualizar a Pesquisa, a Teoria e a Prática da Educação da

[3] O termo *agência das crianças,* para Mozère (2007) tem um sentido de potência de agir (puissance d'agir).
[4] O devir segundo Kohan (2004) são as linhas de fuga e as minorias. Ele fundamenta-se em Deleuze e Guattari para trabalhar com este conceito como acontecimento, uma experiência que cria uma nova história, um novo começo. Por isso, a infância ou a criança não são propriamente acontecimentos, mas o devir-criança e o infantilar o são (Idem, 2004, p. 60-61).

Pequena Infância)[5] uma visão inovadora sobre os lugares de acolhimento da pequena infância. Comentaremos brevemente as pesquisas dessa autora, que apoiada nas obras de Foucault, Deleuze e Guattari propõe uma perspectiva pós-estrutural para pensar a educação das crianças pequenas (zero a três anos), além de defender o ponto de vista delas, compreendido como uma abertura para suas forças do desejo.

2. **O ponto de vista das crianças pequenas ou uma abertura para suas forças do desejo**

Mozère utiliza o aporte teórico das feministas anglo-saxônicas, para defender o ponto de vista das crianças de zero a três anos, com um trabalho de estudo e pesquisa conduzido em creches da região de Paris desde 1971, bem antes do desenvolvimento da sociologia da infância (Brougère e Vandenbroeck, 2007)[6].

Inicialmente ela questiona o que significa posicionar-se ao lado das crianças pequenas, se como adultos nossas percepções e representações são produzidas por dispositivos de saber-poder, em espaços-tempos determinados e com uma dada função social (Idem, 2007, p.165). É na *Standpoint Theory* das feministas anglo-saxônicas, que ela encontra inspiração para uma teoria do ponto de vista das crianças de zero a três anos, da escuta das suas vozes, do olhar e percepção dos seus desejos (Idem, 2007, p 165-167).

Liane Mozère também inclui nas suas proposições, às lições da psicanalista francesa Françoise Dolto, que defende que é preciso perguntar a criança, sobre os sentidos que ela confere aos termos que utiliza. Isto supõe tratar com seriedade suas linguagens, para evitar as visões adultocentradas, criando assim uma empatia com seus pontos de vista. Para Mozère, o adulto pode se iludir quando pensa descobrir através do espelho, uma verdade mais pura daquela que é vivida pelas crianças pequenas. O desafio é definir com precisão qual é o ponto de vista que nós adultos adotamos para entender o ponto de vista das crianças (2007, p. 167).

Neste sentido é preciso enfrentar as ambigüidades que cercam nossos pressupostos sobre o que vivem e experienciam as crianças pequenas. São as análises de Foucault sobre o poder, como uma força que se exerce em pontos múltiplos que permitem a Mozère ampliar seus argumentos. Todavia, ela explica que o aporte foucaultiano se enriquece das conceitualizações de Gilles Deleuze e de Félix Guattari, pois ainda que os dispositivos de controle não tenham desaparecido, a sociedade capitalista atual funciona de outra maneira, pela disseminação e impregnação capilares. Assim, o conformar as singularidades não pode se produzir de maneira mecânica ou linear. Noutros termos, não há de um lado o capital e de outro lado o desejo que será reprimido, mas uma relação sempre hábil entre eles. O desejo para Deleuze e Guattari é político, social, econômico e cultural, ou seja, tudo o que se joga no viver juntos e que faz a sociedade (Deleuze e Guattari, 1980 apud Mozère, 2007, p. 168).

Como o desejo para estes autores é político, toda irrupção do desejo coloca em risco os equilíbrios e modos de regulação capitalistas. As forças vivas do desejo, Deleuze e Guattari denominam de linhas de fuga e estes fluxos não permitem que o capital persiga sua empresa de controle sobre a sociedade. Assim, todo processo de

[5] Trata-se de um movimento que surgiu a partir de colóquios nos EUA e que Tobin (2007) caracteriza como um movimento de resistência frente a dominação de um modelo totalitário dentro da educação pré-escolar. Um modelo dominante tanto na pesquisa quanto na prática, de uma visão instrumentalizada da psicologia do desenvolvimento da criança. Estes autores trabalham com as teorias pós – estruturalistas a fim de colocar em causa os princípios de base, ou os fundamentos do paradigma da modernidade. Eles reconhecem as relações entre saber e poder, pois a educação das crianças pequenas tem múltiplas significações e assim todo saber está ligado a um ponto de vista e toda experiência deve ser submetida à interpretação. Eles compartilham pontos de vista com os estudos culturais, estudos feministas, coloniais e pós-coloniais, estudos de gênero e *queer* que expressam as muitas ancoragens, ao mesmo tempo práticas e teóricas, dessas contestações (Brougère e Vandenbroeck, 2007, p.10).

[6] Nas palavras da autora trata-se de uma elaboração sociológica sobre o conhecimento do universo da pequena infância através de um trabalho de terreno meticuloso e micro sociológico, conduzido num período de mais de três anos, que permitiu analisar a experiência das crianças pequenas como uma ilustração da sua potência de agir e em seguida como uma criação de situações, de relações e de experiências (2007, p. 172).

castração dos desejos engendra irremediavelmente outras linhas de fuga que criam espaços tempos nos quais podem se desenvolver novas possibilidades de resistência a tudo que aprisiona (Mozère, 2007, p.169).

O capitalismo procura de forma incessante controlar a força criativa destas linhas de fuga a fim de extrair o quantum de vitalidade mínimo para a sua manutenção. Para Mozère a criança dos pedagogos, dos psicólogos, dos juízes é a rejeição das forças do desejo, que faz com que na criança não emane mais algum fluxo da infância, o que produz um assujeitamento as normas e aos valores dominantes e que colocam em ação as semióticas dominantes que contaminam as percepções e os afetos (Deleuze e Guattari, 1980 apud Mozère, 2007, p. 169).

O assujeitamento as normas e aos valores dominantes aciona um sistema de semiotização e disciplinas que contraem o corpo, e que contaminam e investem, de maneira infinitesimal, sobre as percepções e os afetos mais íntimos. É desde a infância que se instaura a máquina de subjetividade capitalista, desde a entrada da criança no mundo das linguagens dominantes, com todos os modelos tanto imaginários quanto técnicos nos quais ela se deve inserir (Guattari, Rolnik, 2007 apud Mozère, 2007, p. 169).

O que Mozère nos instiga a pensar é como podemos apreender uma *standpoint* (ponto de vista) das crianças, suscetível de escapar desse controle. Por conseguinte, ela entende que acompanhar e observar as crianças pequenas nas creches permite pela pesquisa empírica perceber as forças singulares de desejo que elas manifestam. Entender o que as crianças dizem de seus desejos, que meios elas percorrem para garanti-los é uma possibilidade de abertura. Assim, os familiares, professoras/es, auxiliares e outros adultos podem escolher entre abrir ou fechar as portas para as forças do desejo das crianças, permitindo ou não, que elas escapem dos assujeitamentos (Mozère, 2007, p. 170).

Isto não significa proteger artificialmente as crianças do mundo exterior, ou de criar para elas um universo abrigado da realidade social. Mas é possível ajudá-las a enfrentar a sociedade e seus instrumentos de modelagem dos desejos. Com base nesses autores, Mozère propõe uma micropolítica engajada nas forças do desejo das crianças pequenas, um trabalho que também pressupõe um engajamento dos adultos e que pressupõe correr riscos frente aos seus próprios desejos (Idem, 2007, p. 171).

Este trabalho dos adultos sobre os seus desejos implica experimentar de maneira construtiva, contextualizada, específica e singular uma atitude reflexiva e política, uma "micropolítica". Aceitar o outro, se aceitar, se deixar surpreender, se desestabilizar pressupõe correr riscos e estamos todos implicados nesse processo de questionar nossas atitudes frente às crianças, no sentido de possibilitar ou impedir que elas possam expressar seus modos singulares de subjetivação.

Um último ponto interessante a destacar é que para Mozère as crianças, suas trajetórias, seus ritmos de vida, seus afetos não podem ser percebidos individualmente, mas nas relações complexas e múltiplas que elas estabelecem no grupo. Um grupo não é a expressão de fenômenos individuais, mas a expressão de afetos e desejos em circulação entre crianças e adultos. Este grupo também não está desconectado do mundo, de outros universos de encontro, seja nas redes familiares, nas redes de vizinhança ou em outros contextos sociais (Idem, 2007, p. 174).

3. "O bebê é uma pessoa": Imaginar e criar outras estéticas e linguagens numa escola de educação infantil

Na visão de Dahlberg e Moss (2007, p. 53), para resistir não é suficiente desenvolver um pensamento crítico frente ao discurso dominante. Também apoiados em Foucault, estes autores enfatizam que há uma estreita relação entre o pensar e a ação e a partir do momento onde não podemos mais pensar as coisas como elas eram

pensadas, a transformação se faz urgente. Neste sentido, um pensar diferente sobre os bebês, requer encontros com outras práticas nas escolas infantis. E é com este entendimento que apresentamos duas experiências pedagógicas que para nós são como ensaios micropolíticos de resistência, pois têm como mote a abertura para as forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas e dos adultos.

Os autores que estudamos e o livro "La cause des enfants" da psicanalista francesa Françoise Dolto, inspiraram uma oficina pedagógica[7] para estudantes de pedagogia e profissionais de educação infantil, e o projeto de extensão: ***"O bebê é uma pessoa[8]": Imaginar e criar outras estéticas e linguagens numa Escola de Educação Infantil.***

Françoise Dolto defende que considerar o mundo segundo o ponto de vista dos bebês, pressupõe escutar suas linguagens e aprender a conversar com eles, sem, contudo, impor a nossa linguagem. A escuta dos bebês revela um espírito revolucionário e algumas das suas afirmações transgressoras do poder dos adultos ilustraram parte da oficina:

> *"Os pais governam as crianças como os príncipes governam os povos; Nós temos um mito de progressão do feto, que vai do nascimento a idade adulta e que faz que identifiquemos a evolução do corpo com a da inteligência; Os adultos querem compreender as crianças e as dominar: eles deveriam lhes escutar; Escutar as crianças não é lhes observar como objeto de pesquisa, nem procurar lhes educar, é respeitar, amar neles esta geração nova que elas portam; Nós não temos nada à impor as crianças; Minha ideia é que não há uma outra forma de as ajudar: sendo autênticos e dizendo as crianças que nós não sabemos, mas que elas devem aprender a saber; que nós não fazemos seu futuro, mas que elas o farão, lhes possibilitando tomar seu destino nas mãos exatamente como elas o querem; Os adultos tem medo de liberar certas forças, certas energias que pertencem aos pequenos e que colocam em questão sua autoridade, suas posições sociais. Eles projetam sobre as crianças seus desejos contrariados e seu mal estar lhes impondo seus modelos"* (Dolto, 1985, p. 7 - 507)

Estas e outras frases foram coladas em papel pardo, em torno das paredes da sala na qual realizamos a oficina sobre bebês, no ano de 2010. Nós colamos as tiras de papel (com diferentes informações sobre estudos com bebês, construção de materiais pedagógicos, experiências com diferentes linguagens) bem próximas do chão. Era impossível fazer uma exploração do material como adultos eretos e um dos objetivos era o debate destas informações, para o prosseguimento das demais experiências. Esta provocação foi intencional e desafiou o grupo a percorrer a sala de modo semelhante aos bebês. Isto despertou estranhamentos e reações, tais como: vou sujar minha roupa, não tenho mais destreza corporal para andar desta forma, entre outras. As respostas dos adultos ilustram nossas reações e resistências para romper posturas (incluímos as corporais) e criar outras redes de relações com os bebês e crianças bem pequenas.

Voltaremos brevemente no tempo com a inauguração da "Maison Vert" em Paris, no dia 6 de janeiro de 1979. Este local, segundo Françoise Dolto, deveria preceder a entrada dos bebês na creche e foi pensado como um lugar de lazer e encontro onde os bebês são tratados como sujeitos. Quando foi inaugurada, a "Maison Vert" contava com uma equipe de adultos, com pelo menos um homem num grupo de três pessoas e não se fazia qualquer tratamento, observação formal, nem se propunha alguma experiência que visasse consertar algo. As pessoas estavam simplesmente disponíveis a escutar e se dirigiam as crianças na frente dos familiares. Esta entrada

[7] A oficina pedagógica contou com a participação de Rachel Freitas Pereira (doutoranda UFRGS).
[8] Esta ideia de que o bebê é uma pessoa é decorrente dos trabalhos conduzidos por Françoise Dolto e que elucidam a emergência de uma nova percepção dos bebês e seus afetos. Inaugura-se uma nova sensibilidade em torno dos bebês, conforme esclarece Liane Mozère (2007).

ISBN: 978-989-95733-3-8

acontecia na convivência e sem dependência do grupo e a ideia era preparar as crianças para o ingresso na creche, na escola maternal ou em outras instituições de acolhida dos pequenos (Dolto, 1985, p. 548-550). Vejamos o que um cartaz da época indicava:

> ***Apresentação da Maison Vert (uma ideia de Françoise Dolto)***
> *Um lugar de encontro e de lazer para todos os pequenos com seus pais. Para uma vida social desde o nascimento, para os pais muito isolados frente as dificuldades cotidianas que eles enfrentam com suas crianças. Nem uma creche, nem um centro de cuidados, mas uma casa onde mães e pais, avós, babás são acolhidos(...) e onde seus pequenos encontram amigos. As mulheres grávidas e seus companheiros são também bem vindos. A Maison Vert acolhe todos os dias das 14h às 19h. Sábado das 15h à 18h (exceto domingo), 13, rua Meilhac, 75015 Paris. Tél.: 306-02-82.* (1985, p.552).

De acordo com Dolto, a Maison Vert preparava as crianças para "ser", separadas de suas mães e sem ser o teatro da famosa "síndrome de adaptação", para viver com segurança na sociedade. Os pequenos, após alguns encontros, estavam prontos a viver com outros adultos e crianças de sua idade. Nas palavras da autora:

> *É ao bebê que nós falamos e a mãe entende o que nós falamos ao bebê (...). E as diretoras de creche não compreendem nada. Os bebês que começaram pela Maison Vert são diferentes. Eles não tem síndrome de adaptação. Na presença das mães nós anunciamos ao bebê o que os espera: quando tua mãe te carrega de manhã (...) ela irá ao trabalho, como quando tu estavas no seu ventre... Quando tu estavas no seu ventre, tu ias ao trabalho com ela (...).Agora, tu nasceste, tu não podes ir ao trabalho com os adultos, pois tu deves estar com crianças da tua idade(...). Outras mulheres se ocuparão de ti, como nós (as outras mulheres e os homens que estão aqui) nos ocupamos de todas as crianças, e tu estarás separado da tua mãe toda a jornada, pois ela trabalha. O bebê entende tudo o que lhes dizemos; ele compreende. Como? Eu creio que ele compreende toda linguagem, mesmo se nós falamos chinês.* (Idem, 1985, p. 553 – 554).

Enfim, Dolto lança diversas provocações com relação ao mundo dos bebês, entre elas a percepção do tempo. A vivência de oito horas dentro de uma creche pode representar para os bebês, o tempo de sete ou oito dias para um adulto[9].

Uma outra questão que gostaríamos de problematizar diz respeito a uma forma de linguagem e expressão dos bebês, nem sempre compreendida pelos adultos, que é o choro. Álvarez (Idem2001, p. 36-39) chama atenção sobre a discriminação geral da sociedade ocidental com relação ao pranto dos bebês. No texto *Porque Choram?* nos deparamos com a idéia errada que os adultos foram acumulando, de que os bebês sentem conforto quando param de chorar. As pessoas que lidam com os bebês tentam acalmá-los, pois o choro é percebido como uma manifestação que deve ser controlada ou reprimida.

No entanto, o choro é uma expressão emocional necessária para o equilíbrio vital dos bebês, e pode ter efeitos positivos na sua saúde físico-emocional (Álvarez, 2001). Neste sentido, o que parece mais importante é a necessidade de atenção e contato físico que os bebês manifestam quando choram. Mais do que criar estratégias que permitam interromper o pranto dos bebês, Álvarez sugere que é necessário prestar atenção ao bebê e aceitar a expressão emocional do choro, porque isto permite descarregar a tensão acumulada que é produzida pelo *stress* físico e emocional. Estes desafios são igualmente uma proposição de escuta e percepção de outras linguagens e formas de expressão que fomos perdendo com os processos de assujeitamento dos nossos desejos desde a

[9] Partindo da percepção de tempo dos bebês, Douto (1985) aconselha os familiares que vão buscá-los na creche, a adotar outros comportamentos: "não o abrace, fale com ele, fale com a pessoa que ficou com ele para saber como foi o dia, não se precipite, ele vai esquecê-la, ele não sabe, pois estava num outro clima, se você se jogar sobre ele, ele se sente devorado. Logo no ambiente familiar, fale, faça a festa dos beijos e abraços" (Idem, 1985, p 554).

primeira infância. Trata-se de mais uma pista de como podemos incluir o ponto de vista dos bebês no cotidiano dos berçários, pois eles podem estar descarregando uma experiência de outras semanas ou meses, quando choram.

É indiscutível que precisamos acumular estudos e pesquisas focados no ponto de vista, na expressão e compreensão das experiências e desejos dos bebês e crianças bem pequenas. Mas não defendemos estes estudos para governá-los melhor. Esta aproximação com alguns autores tem um sentido político e cultural que é o de pensar experiências e encontros com bebês e crianças bem pequenas, com abertura para os riscos e imprevistos que todo encontro provoca. Correr riscos também implica a desconstrução dos nossos saberes e poderes.

Com a oficina pedagógica e o projeto de extensão criamos vivências com o intuito de potencializar desejos de movimento e liberdade, descobertas e expressões corporais não verbais, e o conhecimento do mundo dos bebês e crianças bem pequenas.

O projeto de extensão contou com a participação de 15 alunas do primeiro ano do curso de Pedagogia noturno, e teve duração de seis meses (julho-dezembro 2010). Ele foi elaborado com o intuito de atender reivindicações da coordenação pedagógica da escola infantil, na qual realizamos a investigação sobre a participação infantil em festas e comemorações que celebram a infância e crianças. Durante a fase dos acordos e negociações foi solicitado uma contribuição da equipe de pesquisa, no sentido de participação mais efetiva nas ações de formação continuada da escola infantil. As alunas interagiram com as crianças durante as reuniões quinzenais, com proposição de experiências e criação de materiais pedagógicos. A equipe planejou com as alunas as vivências baseadas nas diferentes linguagens, na imaginação, no faz de conta, na ludicidade e no brincar, como eixos potencializadores das forças do desejo.

Com o projeto ampliamos olhares e percepções sensíveis sobre os bebês e crianças bem pequenas e tentamos incluir linguagens ainda pouco exploradas nos berçários, tais como: movimento corporal, artes plásticas e visuais, literatura, teatro e música.

Nossos objetivos foram assim elencados: inventar materiais e vivências pedagógicas com foco em outras estéticas e linguagens com as crianças; sensibilizar os adultos no sentido de escutar, observar e perceber os desejos das crianças, suas emoções e relações com outras crianças, com os adultos e o mundo; criar outras redes de relações com as crianças que contribuam com a formação das alunas do curso de pedagogia; contribuir com o processo de formação continuada da equipe de professoras de educação infantil que acolheu nosso projeto de pesquisa.

Para resumir, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão viabilizou a criação de experiências focadas na expressão das singularidades, como resistência radical frente às propostas que visam a homogeneidade dos bebês.

Nas observações realizadas nos berçários 1 e 2, percebemos que os bebês e crianças bem pequenas fazem muitas tentativas para garantir sua liberdade de expressão e descobertas. Seus intensos processos corporais (Gottlieb, 2009), a bagunça (como os adultos geralmente definem sua potência de agir), a abertura para novas experiências, o prazer de aprender coisas diferentes, são manifestações das culturas dos bebês[10] que não podemos ignorar.

[10] Um sistema cultural próprio criado pelos bebês nos seus grupos de pares, geralmente em momentos mais livres do controle dos adultos. Estas manifestações culturais foram observadas quando os bebês e crianças bem pequenas ocupavam espaços de difícil acesso dos adultos para fazerem algo proibido, pelas tentativas de obter objetos ou brinquedos que estavam muito acima deles (geralmente estes pedidos eram feitos com gestos, sons e olhares voltados para as pesquisadoras), entre outras.

ISBN: 978-989-95733-3-8

4. Adultos, bebês e crianças bem pequenas como autores das suas experiências na escola infantil

Um trabalho reflexivo dos adultos pode favorecer a potência de agir das crianças e deles próprios na organização do cotidiano dos berçários. Os adultos também precisam sentir-se autores e atores das experiências partilhadas com os bebês e crianças bem pequenas, pois reproduzir atividades e rotinas de regulação e controle produz sentimentos de desgaste, frustração, sofrimento e culpa.

Esta autoria das experiências, também requer políticas mais respeitosas com as professoras e auxiliares, que incluam: condições de trabalho dignas, ambientes confortáveis e organizados para a infância, materiais e equipamentos variados, tempo para estudar e refletir, salários dignos e possibilidades de viver experiências culturais singulares e diferentes.

Uma formação cultural e aberta para outras estéticas e olhares sobre o mundo, provavelmente potencialize interações com as crianças pequenas, focadas na escuta, observação e percepção dos seus desejos de movimento, do brincar, de experimentar, tocar, cheirar e viver novas experiências com o corpo todo.

As experiências aqui relatadas sensibilizaram os adultos (a equipe de pesquisa, as alunas de Pedagogia e professoras da escola infantil) no sentido de criar empatia e abertura para as forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas. Como salienta Simon (2006, p. 93), as crianças estão prontas a mudar de ponto de vista a todo o momento, pois é a pulsão que as leva, elas são a todo tempo invadidas pela ambivalência, o que não entra no esquema de uma sociedade estruturada. A lógica do desejo, para esta cineasta, não é forçosamente a da lei e nas observações realizadas nos berçários constatamos que os bebês e crianças bem pequenas observam nossas ações, reações e distrações a fim de garantir um espaço para seus pontos de vista e forças do desejo:

> As duas professoras solicitaram diversas vezes que eu as ajudasse alcançando fraldas e babeiros ou a oferecer o lanche. Eu ofereci banana amassada para André de 11 meses (ele estava com febre e as professoras avisaram os pais, mas até 16hs ainda não tinham ido buscá-lo) e uma papinha da Nestlé para Fabíola (seis meses), que quando não quis mais empurrou a colher com uma das mãos e seu rosto indicava que era o final. Eu interpretei seus movimentos e gestos como um indício de *agora chega, pois estou satisfeita*. Giovana (nove, dez meses) usou diversas vezes meu corpo como apoio (eu sentei no chão e permaneci na altura das crianças) para fazer movimentos, tais como: levantar e fazer deslocamentos pela sala. Outros bebês utilizaram meu corpo (especialmente meus braços e ombros) como apoio para ficar em pé e na altura do meu rosto. Giovana observou que eu utilizava caneta e caderno para fazer minhas anotações e começou primeiro a tocar no meu diário e fez alguns rabiscos com a caneta. Como precisei guardar o caderno e a caneta na bolsa, ela se manifestou soltando alguns gritinhos. Mais tarde percebi que ela abriu minha bolsa para encontrar o caderno e a caneta. Luís Gustavo (dez meses) diversas vezes brincava de se esconder atrás dos berços com as crianças e comigo. Quando pegaram alguns carrinhos que tirei das prateleiras, alguns levaram para o espaço dos berços e vi Giovana entrando embaixo do berço com movimentos muito cuidadosos e calculados. André me apontava os brinquedos das prateleiras altas com os dedos e balbuciava sons indicando o que desejava. Entreguei alguns carrinhos. Segundo as professoras, Fabíola é **carne nova no grupo** e isto desperta atenção dos outros. Realmente, vários tentavam enfiar meias nos seus pés, tentavam apertar seu rosto, mãos e pés e Giovana tirava o bico da sua boca e depois tentava colocar novamente. André tem fama de mordedor entre as crianças (segundo comentários das professoras) e mesmo quando simplesmente toca no rosto dos colegas, alguns choram e reclamam. Em várias situações mais tensas (como disputa por um brinquedo, dificuldade para algum movimento) percebi que as crianças balbuciavam, reclamavam e me olhavam em busca de alguma reação ou atitude. Percebo que os bebês se comunicam com os adultos de várias maneiras com gestos, olhares, balbucios, toques, sinais com as mãos, choro, sorrisos e ahs de prazer. Eles fazem movimentos e descobertas com seus corpos e nos deslocamentos por vários espaços, interagem muito entre eles e

> passam o tempo todo investigando novas possibilidades de aprendizagens e movimentos com o corpo inteiro (Diário de Campo 18/06/ 2010, Berçário 1, Ana Cristina) [11].

Nossa presença nos berçários, também gerou reflexões junto às professoras[12] sobre a potência de ação dos bebês e crianças bem pequenas. Um encontro entre adultos e crianças é pleno de desvios e riscos, e sentir o gosto do inesperado talvez seja um caminho para que junto delas possamos criar micropolíticas que escapem das semióticas dominantes, no sentido proposto por Guattari (1987) e pelos outros autores com os quais continuaremos conversando.

Quem sabe esta citação de Leal (2004, p. 22) possa inspirar outras vivências mais transgressoras, que tenham as marcas e expressões dos bebês e crianças bem pequenas nos berçários:

> "Se não há mais o que dizer sobre a infância, talvez tenha chegado o momento de aprendermos com as crianças o que a infância tem a nos dizer. Talvez a infância, assim como a poesia, não precise ser analisada, mas sentida. "Sofro medo de análise", afirma o poeta Manoel de Barros. As crianças parecem repeti-lo em segunda voz".

Referências Bibliográficas:

ÁLVAREZ, Angel. Por qué lloran? **Revista de la asociación de maestros Rosa Sensat,** Barcelona, nº 68, p. 36-40, 2001.

BORDO, Susan. O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, Alison & BORDO, Susan. **Gênero, Corpo, Conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. cap.1, p.19-41.

BROUGÈRE, G & VANDENBROECK, M. Pourquoi de nouveaux paradigmes? In: BROUGÈRE, G & VANDENBROECK, M (dir.). **Repenser l' éducation des jeunes enfants.** Bruxelles: Ėditions Scientifiques Internationales, 2007.

DAHLBERG, G e MOSS, P. Au - dela de la qualité, vers l'éthique et la politique em matière d'éducation préscolaire. In: BROUGÈRE, G & VANDENBROECK, M (dir.). **Repenser l' éducation des jeunes enfants.** Bruxelles: Ėditions Scientifiques Internationales, 2007.

DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte, Editora UFMG, 1996.

DELEUZE, G & GUATTARI, F. **Mille plateaux.** Capitalisme et schizophrenie. Paris: Éditions de Minuit, 1980.

DOLTO, F. **La cause des enfants.** Paris: Éditions Robert Laffont, 1985.

GARCIA, R. L. (org.). **Revisitando a pré-escola.** SP, Cortez, 1993.

GOMES, D. B. Caminhando com arte na pré-escola. In: GARCIA, R. L. (org.). **Revisitando a pré-escola**. SP, Cortez, 1993.

GUATTARI, F. As creches e a iniciação. In: **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo : Brasiliense, 1987.

GUATTARI, F. & ROLNIK S. **Micropolitiques.** Paris: Les empêcheurs de penser en rond, 2007.

11 Trecho de observação realizada no berçário 1 e que no ano de 2010 contava com 10 crianças na faixa de zero a um ano. Os nomes das crianças são fictícios.

12 Na pesquisa de campo as professoras solicitam ajuda para as pesquisadoras nas rotinas com os bebês, de livros, filmes e materiais, conversas com os pais sobre mordidas entre bebês, além do projeto de extensão que foi relatado no texto. Este é um dado que estamos explorando nas análises e que no momento interpretamos como a exigência de um contra - dom. Igualmente, estas solicitações também são feitas pelos bebês e crianças bem pequenas, embora eles as expressem de outras maneiras.

GUIMARÃES, D. Técnicas corporais, cuidado de si e cuidado do outro nas rotinas com bebês. In: ROCHA, E. A. C & KRAMER, S (orgs.). **Educação Infantil. Enfoques em diálogo.** Campinas, SP: Papirus, 2011.

GOTTLIEB, A. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, São Paulo, julho/setembro, 2009, *20*(3), 313-336.

KOHAN, W. (org.). Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, W. (org.). A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. (org.). **Lugares da infância: filosofia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LEAL, B. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, W (org.). **Lugares da infância: filosofia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MACHADO, M. L. A. **Pré-escola é não é escola.** A busca de um caminho. Editora Paz e Terra, SP, 1991.

MOZÈRE, L. "Du côté" des jeunes enfants ou comment appréhender le désir en sociologie? In: BROUGÈRE, G & VANDENBROECK, M (dir.). **Repenser l' éducation des jeunes enfants.** Bruxelles: Ėditions Scientifiques Internationales, 2007.

SIMON, C. & DELALANDE, J. Enfants Scénaristes, enfants acteurs sociaux: Rencontre de deux regards sur la cour de récréation. **Revue Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle.** Revue internationale. Territoire des enfants. Vol. 39, n.2, 2006. (Numéro thématique coordonné par Julie Delalande).

TOBIN, J. Rôle de la théorie dans le mouvement reconceptualiser l'éducation de la petite enfance. In: BROUGÈRE, G & VANDENBROECK, M (dir.). **Repenser l' éducation des jeunes enfants.** Bruxelles: Ėditions Scientifiques Internationales, 2007.

TORRES, Anália Cardoso e SILVA, Francisco Vieira. Guarda das crianças e divisão do trabalho entre homens e mulheres. **Sociologia-Problemas e práticas,** Lisboa, nº 28, p. 9-63, 1998.

OS MEDOS DOS ALUNOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Rafaela Roberto
Escola Superior de Educação de Santarém
Tatiana Miranda
Escola Superior de Educação de Santarém
Bento Cavadas
Escola Superior de Educação de Santarém
e Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa
bento.cavadas@ese.ipsantarem.pt

Resumo: O sentimento de medo pauta, desde o nascimento, vários momentos da vida do ser humano. Constitui, essencialmente, um mecanismo de sobrevivência. O objetivo fulcral deste estudo foi identificar os medos dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como as representações iconográficas são um meio da criança relatar com mais facilidade as suas ideias e vivências, foram recolhidos desenhos de 129 alunos sobre o seu maior medo. Os desenhos mostraram que os alunos representaram essencialmente o medo de ferimentos e de animais, seguindo-se o medo do desconhecido e do perigo e da morte. Foram residuais os desenhos que ilustraram o medo do falhanço e da crítica. Este estudo, ao levantar e categorizar os medos típicos dos alunos que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico, pode ajudar o adulto, e em especial os profissionais de educação, a identificar com maior facilidade os receios dos mesmos para que possam aplicar estratégias que os conduzam a enfrentá-los e a ultrapassá-los.

Palavras-chave**:** 1.º Ciclo do Ensino Básico, alunos, medos.

Abstract: The feeling of fear is present since birth and in many moments of human life. It's essentially a mechanism of survival. The main purpose of this study was to identify the fears of primary school students. Since the drawings are a good mean for the children to present their ideas and experiences, drawings were collected from 129 students about their greatest fear. The drawings showed that the students represented essentially the fear of injury and animals, followed by fear of the unknown, danger and death. Only a few drawings showed the fear of failure and criticism. This study, by showing and categorizing the typical fears of students who attend primary school, can help the adult, and especially the teachers, to identify easily those fears so that they can implement strategies that lead them to face and overcome their fears.

Keywords: Primary school, students, fears

Introdução

Alguns investigadores abordaram a relação entre as crianças e os seus medos, conscientes de que estes podem influenciar de forma significativa a vida dos mais jovens e mesmo influir no percurso educativo. Nessa linha de pensamento, o presente estudo exploratório incide sobre o medo, um sentimento transversal às diferentes fases da vida do ser humano, em especial das crianças. Este trabalho empírico, realizado no âmbito da unidade curricular de Investigação em Estudo do Meio do 2.º ano do curso de Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Santarém, visa contribuir para o enriquecimento desta área de investigação, na medida em que procurou caracterizar os principais medos de uma amostra de alunos que frequentaram o 1.º Ciclo do Ensino

Básico (1.º CEB), representados através de desenhos. Concretamente, a questão-problema que se investigou foi "Quais são os principais medos representados por crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico através de desenhos?".

Os objetivos principais a que este estudo se propôs foram: a) identificar e classificar os medos representados através de desenhos por uma amostra de alunos do 1.º CEB; b) realizar uma análise quantitativa dos medos representados. Para tal, num primeiro momento, analisou-se o significado teórico de medo, angústia e fobia e fez-se uma revisão da investigação realizada sobre os medos das crianças. Como os desenhos, em outras investigações, já provaram ser um meio favorável para as crianças expressarem as suas conceções sobre um determinado conceito ou fenómeno, de seguida fundamentou-se a sua viabilidade enquanto instrumento de recolha de dados sobre os medos das crianças. Posteriormente, procedeu-se à identificação e classificação dos medos ilustrados nos desenhos e ao cruzamento dos dados obtidos com os dos estudos análogos apresentados na revisão bibliográfica. Findou-se este trabalho com uma abordagem ao papel do professor na desconstrução do medo e com a apresentação de sugestões para investigações futuras.

Os medos das crianças

O medo é um mecanismo de proteção do indivíduo acionado perante situações de perigo ou ameaças reais ou aparentes. Freitas-Magalhães (2007) define-o como uma emoção básica com determinadas características associadas, tais como a ansiedade, a apreensão, o nervosismo, o pavor e a preocupação. Para além destes sentimentos, estão agregadas ao medo outras emoções, como a fobia e a angústia. A fobia, de acordo com o *Diagnostic and Statisc Manual of Mental Disorders* define-se como "a persistent irrational fear of an object, situation, or activity that the person feels compelled to avoid"[1]. Copper-Royer (2007) acrescenta que é uma perturbação irracional, um medo inconsciente que põe em ação mecanismos de defesa para lidar com determinadas situações. Nesse sentido, a fobia acaba por ser um sinónimo de medo, mas de um medo mórbido e obsessivo. Já a angústia traduz-se numa sensação de mal-estar, quer psíquico quer físico, caracterizado por um receio difuso, sem um foco bem determinado. A angústia caracteriza-se por sensações e sentimentos de aflição, opressão, ansiedade, mágoa, tristeza e agonia.

A expressão "medos normais", ou "medos desenvolvimentais", tem sido utilizada para expressar um conjunto de medos de objetos, animais, pessoas e/ou situações universais, transculturais e que representam respostas adaptativas a perigos ou ameaças reais que se colocam à sobrevivência humana. Estes medos, não patológicos, apenas são ativados na presença de estímulos e perigos que supostamente desaparecem com a ausência/afastamento do estímulo (Sampaio, Martins e Oliveira, 2007). Dessa forma, a sensação de medo permite ao ser humano resistir aos diversos perigos com que se depara, sendo, portanto, um processo evolutivo cultural que permite a sua sobrevivência. Essa sensação associa-se à produção de adrenalina e a uma rápida aprendizagem sob como controlar o medo (Brazelton, 2010).

Todas as crianças passam por períodos em que sentem medos, porém, esses períodos podem ser normais e favoráveis quando as ajudam a resolver problemas de desenvolvimento ao nível da aprendizagem e ao nível social (Brazelton, 2010). Ao longo do seu desenvolvimento, a criança pode sentir alguns dos medos universais relacionados com diferentes situações e figuras, tais como o medo do mar, da noite e do escuro, dos eclipses, do lobo e dos monstros (Copper-Royer, 2007). O período edipiano é aquele em que, com maior regularidade, surgem

[1] *Diagnostic and Statisc Manual of Mental Disorders. IV*. Consultado em 24 novembro de 2011 através de http://allpsych.com/journal/phobias.html

medos e fobias. Está associado a medos característicos, como o de adormecer sozinho (diretamente ligado ao medo da noite e do escuro), de pessoas estranhas, de certos animais, e, principalmente, da separação da figura paterna ou materna e de uma experiência extrema de separação, a morte (Copper-Royer, 2007). O choro, a timidez, o evitar determinadas situações, a agressividade, etc., são reações das crianças para se protegerem dessas e de outras fobias, medos e angústias. Contudo, pode haver indícios de problemas no desenvolvimento das crianças se os medos específicos de certas idades perdurarem depois do período edipiano (Copper-Royer, 2007).

A esse respeito, e de modo a aferirem os medos normais das crianças em contexto hospitalar, Sampaio, Martins e Oliveira (2007) aplicaram o inquérito FSSC-R (*Fear Survey Schedule for Children-Revised*), de Ollendick (1983), a um grupo de 79 crianças, entre os 6 e os 12 anos de idade (40 do sexo feminino e 39 do sexo masculino), usando os 5 fatores estabelecidos por esse investigador sobre o medo. Concluíram que as raparigas apresentam medos mais intensos do que os rapazes em praticamente todos os fatores, à exceção dos atos médicos. Também aferiram que as reações de medo são específicas a um objeto/ação e que as raparigas e os rapazes possuem medos semelhantes, partilhando a maior parte dos dez medos gerais mais comuns, por ordem de relevância: ser atropelado por um carro ou camião; ficar queimado por um fogo; cair de locais altos; ataques com bombas e ser invadido; um ladrão entrar em casa; perder-se num lugar estranho; drogados/alcoólicos; apanhar um choque elétrico; tremores de terra; não ser capaz de respirar; medo de cobras.

A entrada na adolescência traz novos medos, alguns resultantes do início da puberdade e das modificações do corpo, como o medo do olhar do outro, e do despertar para a sexualidade, como o medo da homossexualidade. Contudo, também podem surgir outros medos, como o de não ser autónomo ou da agressividade, e reforçarem-se medos anteriores, como o da solidão. Alguns deles prolongam-se para a idade adulta, como mostra a escala de perceção de medo desenvolvida por Freitas-Magalhães e Batista (2009), na qual se destacam os medos reativos, como o próprio medo de sentir-se bloqueado numa situação de medo, a inquietação que resulta de um momento de medo, e medos cognitivos, como o medo de espaços fechados e considerar que o mundo, no seu conjunto, provoca medo.

Existem outros medos que não são centrados no indivíduo, mas na sua posição em relação ao modo como vê a sociedade, constituindo medos sociais. A criança sente medo de falar em público, do insucesso, de estranhos e de ser molestada, medo de crianças agressivas e da guerra (Copper-Royer, 2007; Brazelton, 2010). O ambiente escolar, nomeadamente aquando da entrada no ensino básico e numa nova escola, também pode ser gerador desse tipo de medos (Copper-Royer, 2007). O papel do medo social no desenvolvimento pessoal dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi explorado por Rodrigues (2007), com um foco nos fatores mais relevantes que caracterizam as escolas do meio rural e urbano. Concluiu que a visão dos alunos sobre a escola foi-se alterando favoravelmente ao longo do percurso escolar, pois no início do 1.º ano quase todos sentiam vergonha e medo do ambiente escolar por pensarem que era difícil ou porque tinham ouvido dizer que os professores eram maus e batiam. Rodrigues (2007) também constatou que os alunos manifestavam dificuldades aquando da troca de professor entre anos letivos. Contudo, para os alunos do 4.º ano, esse processo não foi completamente negativo porque mencionaram que no ciclo seguinte iriam ter um professor para cada disciplina e após passarem por todos estes docentes não iriam sentir tanta vergonha e medo de terem um professor em cada disciplina.

Muitos medos, como alguns dos relatos no estudo de Rodrigues (2007), são imaginários. As crianças vivem durante grande parte da sua infância no mundo do imaginário, sendo relativamente fácil identificar nesses momentos uma representação dos seus medos, receios e angústias. Contudo, longe de ser um processo negativo para a

formação da sua personalidade, esses momentos reforçam-na, ao permitirem criar situações hipotéticas de como lidar com esses medos, conduzindo a que a criança ultrapasse algumas das suas inquietações (Copper-Royer, 2007).

Os pais não podem eliminar os receios dos filhos, mas têm o papel de ajudá-los a ultrapassá-los. Porém, é necessário que não exagerem no consolo e entendam que os medos estão incluídos no processo evolutivo do ser humano (Brazelton, 2010). Todavia, alguns pais com percursos de vida disfuncionais, como os toxicodependentes, podem contribuir para agravar os medos dos filhos. A esse respeito, no antigo Centro de Atendimento ao Toxicodependente (CAT) de Santarém, atualmente denominado Equipas de Tratamento (ET), ocorrem consultas a toxicodependentes, e, desde 2009, são disponibilizadas consultas para os seus filhos. As consultas dadas têm permitido perceber que a vida dessas crianças foi bastante atribulada. Uma criança filha de pais toxicodependentes, ou com outros familiares toxicodependentes, tem medo que morram, o que origina a uma angústia e um medo da separação muito forte, chegando ao extremo da própria criança ter medo/angústia de viver. As crianças mais pequenas que estejam nessa situação podem criar na sua imaginação monstros e/ou fantasmas devido a não compreenderem o problema do familiar. Outro medo que podem desenvolver é o de dormir com a luz apagada, ou seja, o medo do escuro. De forma geral, estas crianças com percursos de vida extremamente difíceis não têm um desenvolvimento saudável, pois acabam por estar demasiado concentradas nesse tipo de medos, prejudicando os restantes aspetos da sua vida, como o percurso escolar.

Os percursos de vida disfuncionais dos adultos podem levar à génese de vários medos nas crianças, alguns dos quais difíceis de dissipar, contudo existem outras causas do medo, tal como apurou Curado (2006). Ao procurar aferir os propósitos do conceito de medo para o ser humano, concluiu que o medo é infinito, na medida em que é enorme a lista nominativa dos medos. Por outro lado, reforçou que para os seres biológicos o medo é um instrumento de sobrevivência e que, no caso concreto do ser humano, o medo é algo muito pessoal, ou seja, cada indivíduo tem o seu medo. Curado (2006) referiu ainda que a literatura e outras artes em geral ajudam a lidar com o medo. Também consciente da influência da literatura sobre o medo, Heck (2008) fez uma investigação sobre o efeito da literatura infantil na resolução de conflitos interiores das crianças. Concretamente, através da leitura de uma história infantil que terminava com uma situação-problema, as crianças eram solicitadas a completarem-na e a exporem os seus sentimentos em relação à situação-problema. Concluiu que a leitura de histórias infantis é um meio profícuo de exploração dos medos, diferenças e sonhos das crianças e ainda determinou que as crianças, ao terem um bom contacto com a literatura, serão mais felizes e capazes de interagir com os seus medos, angustias e emoções.

O desenho enquanto objeto de investigação sobre as conceções das crianças

O desenho é uma forma de linguagem universal e muito importante para a criança, pois é o meio de comunicação mais fácil para esta utilizar (Pereira, s.d.), logo, constitui um importante objeto de investigação. Foram vários os investigadores que classificaram o desenho, enquanto instrumento de recolha de dados, como muito relevante para aferir as ideias das crianças porque transportam para o mesmo conceções e ideias que às vezes têm dificuldade em explicar por palavras (Goodnow, 1979; Duarte, 2009; Goldberg, Yunes & Freitas, 2005; Pereira, s.d.). Conscientes dessa relevância, alguns investigadores realizaram estudos que tiveram por base a análise iconográfica a partir de desenhos elaborados por crianças. Dessas investigações, algumas procuraram aferir as conceções dos alunos sobre determinados conceitos ou fenómenos científicos, enquanto outras centraram-se na sua perceção sobre determinados factos ou contextos sociais.

No que diz respeito a investigações iconográficas sobre representações das crianças sobre conceitos ou fenómenos científicos no campo da Biologia/Geologia, algumas das mais representativas foram a realizada por Luís (2004), que avaliou as conceções de 72 alunos dos 4.º, 6.º e 8.º anos sobre a respiração e o sistema respiratório, e a de Machado e Lima (2009), que procuraram aferir as conceções de 121 alunos do 1.º CEB sobre o ciclo de uso da água, através da elaboração de esquemas interpretativos desse ciclo. Quanto às àreas de Matemática e de Física, destacam-se o estudo iconográfico de Scarinci e Pacca (2005) sobre as conceções de alunos brasileiros da 5ª série do Ensino Fundamental (6.º ano) sobre astronomia, uma investigação sobre as representações das primeiras noções topológicas de crianças dos 6 a 8 anos realizada por Silva (s.d.), e um estudo de Barbosa-Lima e Carvalho (2008) sobre a utilidade do desenho infantil enquanto instrumento de avaliação da construção do conhecimento físico.

O desenho da figura humana é outro aspeto em que os investigadores têm centrado a sua atenção (Bandeira, Loguercio, Caumo & Ferreira, 1998; Arteche & Bandeira, 2006). Nesse âmbito, algumas investigações tiveram como objetivo aferir as ideias das crianças sobre determinadas profissões. Uma dessas investigações, realizada por Reis, Rodrigues e Santos (2006), consistiu num estudo acerca das conceções sobre os cientistas manifestadas por 48 alunos dos 2.º e 4.º anos de escolaridade, os quais evidenciaram várias conceções deturpadas sobre a ciência e os cientistas, enquanto profissionais. Na mesma ótica, Correia et al. (2010) realizaram um estudo sobre as conceções de crianças com idades entre os 6 e 12 anos sobre a profissão de enfermeira. Os desenhos mostravam indicadores positivos da relação entre as(os) enfermeiras(os) e as crianças e que as ações das(os) enfermeiras(os) estavam maioritariamente ligadas à execução de procedimentos e técnicas.

As investigações anteriores mostram que o desenho é um importante meio de comunicação e representação que a criança usa para expressar as suas ideias, perceções e descobertas. Também evidenciam as potencialidade do uso dos desenhos enquanto instrumento de recolha de dados associado a um dispositivo metodológico para aferir o pensamento das crianças sobre um determinado conceito ou fenómeno. Concretamente, sobre o medo, Correia et al. (2010) assinalaram que as crianças começam desde muito cedo a expressar os seus medos, os seus sentimentos e até a forma como se vão desenvolvendo e relacionando com o mundo à sua volta através do desenho e Stern (s.d.) advogou a utilidade do desenho enquanto forma de expressão dos temores, sentimentos, prazeres e deceções da criança. Tendo ainda em conta que "o que a criança desenha é sempre uma imagem que ela deu a sensações corporais" (Stern, s.d., p. 46), ou seja, independentemente do que a criança represente, é sempre o seu "*eu* que quer dizer" (p. 46), ela irá, portanto, ilustrar o *seu* medo e não um medo hipotético. Sendo assim, o desenho é um instrumento válido que pode ser usado para determinar os medos das crianças, pois permite que os expresse com maior clareza.

Aspetos metodológicos

A metodologia aplicada para a realização deste estudo de caráter exploratório consistiu na recolha e análise dos desenhos realizados por uma amostra de alunos do 1.º CEB do concelho de Santarém (n = 134), com idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos. Às crianças do grupo de estudo foi solicitado que desenhassem o seu maior medo, ou seja, que reproduzissem graficamente o "modelo interno" (Luquet, 1974, pp. 81-105) do seu maior medo. Também foi indicado que elaborassem uma legenda sucinta para o descreverem, obedecendo à sugestão de Pereira (s.d.) de que é essencial a existência de um enunciado verbal incorporado no desenho para facilitar a interpretação, pelo investigador, das figuras representadas. Os desenhos foram realizados na sala de aula e os alunos estavam posicionados nos lugares habituais. Para reduzir os "efeitos de contágio" e de modo a que não

copiassem os desenhos entre si, a sua realização foi controlada solicitando-se que os elaborassem em silêncio e sem conversar com os pares. Nenhum aluno se recusou a elaborar o desenho.

O questionário *Fear Survey Schedule for Children – Revised* (FSSC-R), de Ollendick (1983), esteve na base da construção da grelha de análise usada para classificar os medos ilustrados nos desenhos dos alunos. Nesse questionário, Ollendick (1983) organizou os itens específicos sobre o medo em cinco fatores: i) medo do perigo e da morte; ii) medo do falhanço e da crítica; iii) medo do desconhecido; iv) medo de pequenos animais; v) medo de atos médicos. Baseando-se nesse estudo, Sampaio, Martins e Oliveira (2007) estabeleceram uma tipologia de análise que difere da anterior devido a terem considerado o medo de ferimentos e animais, em vez de pequenos animais, e por ter divergido em alguns itens de análise incluídos nos cinco fatores anteriores. Concordamos com estes investigadores quando associaram o medo de ferimentos ao de animais, pois os alunos deste estudo representaram com frequência o medo de ferimentos provocados por animais. No presente estudo, após uma análise exploratória dos desenhos, excluiu-se o medo de atos médicos por não ter sido representado por nenhum aluno do grupo de estudo, pelo que o quadro de análise final (fig. 1) apenas contempla quatro fatores usados por Ollendick (1983) e Sampaio, Martins e Oliveira (2007).

Figura 2. Quadro com a tipologia de fatores.

Fatores
Medo do perigo e da morte
Medo do falhanço e da crítica
Medo do desconhecido
Medo de ferimentos e animais

Os desenhos foram avaliados através de um procedimento metodológico quantitativo que visou aferir quantos se enquadravam em cada um dos fatores anteriores. De modo a diminuir a subjetividade do investigador, foram analisados colaborativamente para reduzir as distorções interpretativas provenientes de um único investigador. Salienta.se que não se procurou interpretar as razões que levaram a criança a desenhar um determinado medo, mas apenas analisar o desenho de modo a identificar o tipo de medo representado. Após essa análise, foram validados 129 desenhos. Os resultados foram expressos graficamente e cruzados com estudos análogos (Ollendick, 1983; Muris & Ollendick, 2002; Muris et al., 2002; Sampaio, Martins & Oliveira, 2007) com o intuito de aflorar pontos de encontro e diferenças entre os medos identificados nas diferentes amostras.

Apresentação dos resultados e discussão

A figura seguinte mostra a distribuição dos fatores representados pelos alunos.

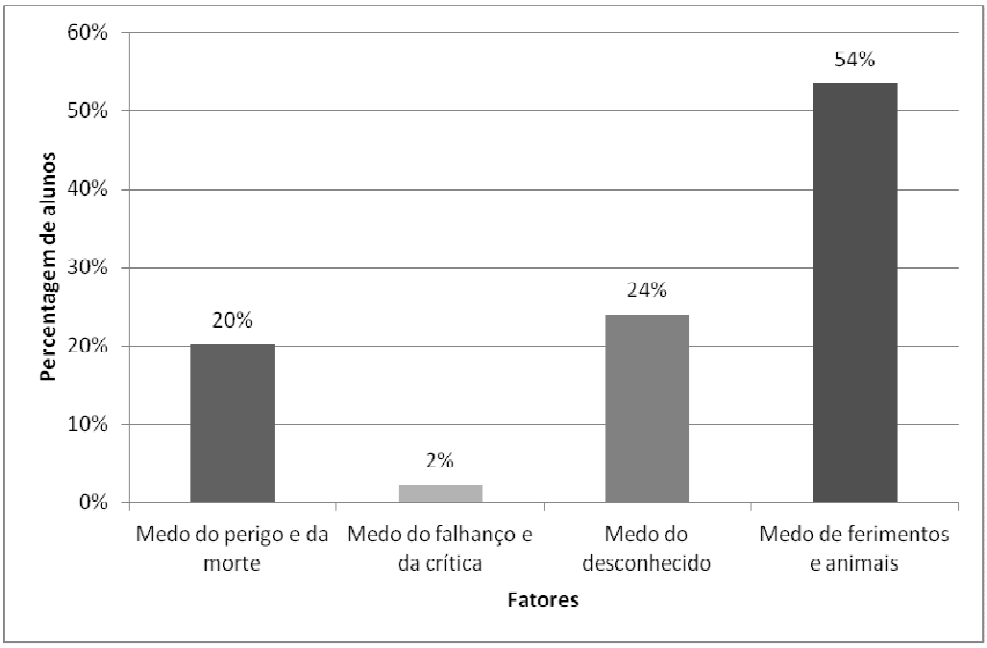


Figura 2. Gráfico dos fatores representados nos desenhos dos alunos do 1.º CEB.

Medo do perigo e da morte

O medo do perigo e da morte foi representado por 26 alunos (20%). Desses, dois ilustraram o medo de fenómenos/catástrofes naturais, como o da Terra ser atingida por um meteorito (1 aluno) e de tremores de terra (1 aluno), este último identificado como um medo recorrente em outros estudos (Ollendick, 1983; Muris & Ollendick, 2002; Muris et al., 2002; Sampaio, Martins & Oliveira, 2007). Dos quatro desenhos sobre o medo de explosões, dois representaram o medo de bombas e de dinamite, um da explosão do mundo e outro de "um míssil a cair em cima de mim e uma bomba atómica explodir" (D., 10 anos), associado ao medo da guerra nuclear (Ollendik, 1983; Muris & Ollendick, 2002; Muris et al., 2002). O medo da morte foi representado por apenas um aluno, embora não tenha ilustrado a morte do próprio, mas de um ente querido.

Os desenhos ilustraram com frequência o perigo associado a situações sociais, pois onze alunos representaram o medo de ladrões ou de assaltos: "O meu maior medo é um ladrão entrar em minha casa e prender a minha família e depois matar-nos" (R., 10 anos), um medo comum identificado em outros trabalhos (Ollendick, 1983; Muris & Ollendick, 2002; Muris et al., 2002; Sampaio, Martins & Oliveira, 2007). O rapto foi também um tema recorrente (6 alunos), associado ao medo de "perder-se num lugar estranho" (Ollendick, 1983; Muris & Ollendick, 2002; Muris et al., 2002; Sampaio, Martins e Oliveira, 2007). São conspícuos os casos de uma aluna que indicou que o seu maior medo é "ser raptada em Lisboa" (B., 10 anos) e o de outra que associou o rapto a momentos da solidão: "O que eu tenho medo é que me capturem, em casa, no carro, etc., quando estou sozinha." (P., 10 anos). O medo de violadores e de ser perseguido, ambos ligados ao que Copper-Royer (2007) designou "medo da agressividade" (pp. 133-134), foram representados por um aluno cada.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Medo do falhanço e da crítica

O medo do falhanço e da crítica foi o fator menos representado (3 alunos). Dois ilustraram o medo de ser repreendido, num caso pelo pais e no outro pelo professor. Um aluno representou o medo da violência, nomeadamente de ser vítima de *bullying*.

Medo do desconhecido

O segundo tema mais representado (31 alunos; 24%) foi o medo do desconhecido. No enquadramento desse tema, os medos noturnos foram os mais comuns (8 alunos), dos quais sete ilustraram o medo do escuro e um de pesadelos, indo de encontro às ideias de Copper-Royer (2007) de que o medo da obscuridade é muito comum entre as crianças, pois sentem-se impotentes face a um elemento sobre o qual não tem domínio e que as ameaça. Dois alunos ilustraram o medo da solidão, particularmente o de ficarem sozinhos em casa, vinculando o receio de ficar sozinho e abandonado (Copper-Royer, 2007), durante um intervalo de tempo considerável: "O meu medo é de estar sozinha dez horas" (R., 8 anos), ou em determinados espaços, como a casa: "O meu maior medo é estar sozinha em casa" (C., 8 anos). Três alunos representaram o medo de ser atingido por raios ou trovoadas.

O medo de figuras imaginárias, como de criaturas ou coisas assustadoras povoou as representações dos alunos. Cinco representaram fantasmas, três ilustraram uma casa ou um hotel assombrado, três representaram vampiros, um ilustrou o lobisomem e outro o medo de estar num cemitério. Copper-Royer (2007) atribui a génese desses medos à sua capacidade imaginária de serem capazes de violar a segurança do lar e a tranquilidade interior das crianças. Os dragões e "os monstros todo-poderosos, invencíveis, e que dominam o mundo" (Copper-Royer, 2007, p. 18), foram ilustrados por dois e três alunos, respetivamente, provavelmente inspirados por histórias ou programas televisivos, como desenhos animados (Copper-Royer, 2007). Cada época veicula o seu conjunto de figuras assustadoras, embora se mantenham constantes algumas que se tornaram intemporais e que povoam o imaginário das crianças, como os vampiros.

Medo de ferimentos e animais

Do total de alunos que ilustraram o seu maior medo, o de ferimentos e de animais foi o fator mais representado (69 alunos, 54%). Desse conjunto, apenas nove ilustraram o medo de ferimentos, dos quais o mais frequente foi o de quedas de locais altos ou de quedas de objetos em cima do próprio. Dos seis desenhos que evidenciaram medo de quedas de locais altos, dois mostraram uma queda de um prédio ou de uma varanda e um a queda de um carro numa ravina. A queda de um avião, de uma ponte e o desabamento de rochas foram representados com um desenho cada. O medo de alturas, diretamente relacionado com o medo de quedas, foi igualmente identificado por Copper-Royer (2007), enquanto o medo de locais altos foi o segundo medo mais comum, em ex-áqueo com o medo de ficar queimado, identificado nas crianças que participaram no estudo de Sampaio, Martins e Oliveira (2007). Com duas representações surge o medo de ser atingido por uma bola. O medo de armas foi ilustrado em apenas um desenho, no qual o autor escreveu ter "medo de balas no coração" (M., 9 anos) e representou um atacante a disparar uma sucessão de balas sobre esse órgão vital (Figura 3).

Figura 3. Desenho do medo de ferimentos associado a armas.

A grande maioria dos desenhos (60 alunos) exibiu o medo de animais, tipicamente manifestado pelas crianças (Ollendick, 1983; Muris & Ollendick, 2002; Muris et al., 2002; Sampaio, Martins & Oliveira, 2007). O gráfico seguinte quantifica os tipos de animais que os alunos mais receiam (Figura 4).

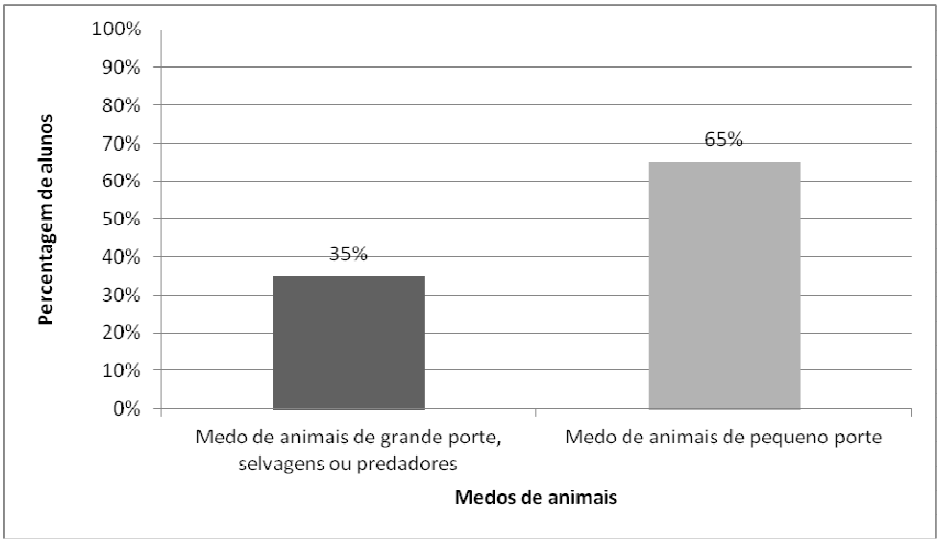


Figura 4. Gráfico dos tipos de animais que os alunos receiam.

A proporção de representações de animais de grande porte, selvagens ou predadores (21 alunos; 35%) é inferior à de animais pequeno porte (39 alunos; 65%). Quanto à primeira tipologia, nove desenhos exibem o medo de cães, principalmente o medo de mordeduras provocadas pelos cães. Um aluno especificou que tinha medo de "cães grandes e barulhentos" (P., 6 anos). Segue-se o medo dos tubarões (5 alunos) e de tigres (2 alunos). Com uma ilustração cada, foi representado o medo do cavalo, do elefante, da piranha e do lobo. Quanto a este último,

ISBN: 978-989-95733-3-8

Copper-Royer (2007) referiu que o medo do lobo tem nas crianças um lugar privilegiado, resultante de muitos autores utilizarem nas suas histórias o tema do lobo devorador. Outro aluno retratou o medo de "ser comido por uma baleia" (R., 9 anos), uma alusão provavelmente associada a narrativas de literatura infantil popular e que interiorizou, pois, como Bettelheim (1988) evidenciou, "o conto de fadas procede de uma forma que se conforma com a maneira de pensar da criança e com aquilo por que ela vive, e é por isso que o conto de fadas é para ela tão convincente" (p. 61).

Quanto ao medo dos animais de pequeno porte, os mais representados foram as cobras (18 alunos; Figura 5), principalmente "cobras venenosas" (L., 7 anos), em linha com o estudo de Sampaio, Martins e Oliveira (2007) que determinaram ter sido o décimo medo mais comum das crianças analisadas.

Figura 5. Desenho do medo de ferimentos associado a mordeduras de cobras.

Onze manifestaram o medo de abelhas ou vespas, associando-o a picadas dolorosas: "O meu grande medo é de ser picada por uma abelha ou uma vespa" (J., 10 anos). Quatro alunos representaram aranhas, dos quais alguns especificaram as espécies, como "víuvas-negras" (A., 7 anos) ou "tarântulas" (B., 8 anos), também associadas a mordeduras venenosas. O medo de escorpiões também foi ilustrado (2 alunos) e, com um desenho cada, representado o medo de anémonas, melgas, peixes e lulas.

Todos os animais anteriores, à exceção da lula, podem provocar ferimentos, quer devido ao seu tamanho, como o elefante ou o cavalo, quer a mordeduras ou picadas, como a cobra e a melga, respetivamente. As lulas não possuem as características anteriores, mas o aluno que as desenhou referiu na legenda que tinha medo desses animais por serem "viscosas" (R., 9 anos) associando-as a uma sensação desagradável ao sentido do tato. Estes dados espelham os resultados do trabalho de Copper-Royer (2007), na medida em que identificou que as crianças sentiam medo de cães e de outros animais capazes de morder.

Considerações finais

Este estudo mostrou que os alunos evidenciam os principais medos assinalados em outras investigações (Ollendick, 1983; Muris & Ollendick, 2002; Muris et al., 2002; Sampaio, Martins & Oliveira, 2007), como o medo do perigo e da morte, do falhanço e da crítica, do desconhecido e de ferimentos e animais. Porém, não foram identificados alguns itens assinalados nos fatores de medo desses estudos, como o de não ser capaz de respirar, adquirir uma doença grave, ser atingido por um carro ou camião, do fogo/ser queimado, de choques elétricos e de drogados/alcoólicos. Isso significa que embora as crianças partilhem estatisticamente medos comuns alguns são específicos das suas experiências. Tal como Rodrigues (2007) salientou, muitos medos das crianças são imaginários, contudo, têm um papel bastante importante no seu percurso/desenvolvimento porque, desde que não desaguem em situações patológicas, são emoções que as ajudam a viver e a apreender os fenómenos que ocorrem no mundo real e a lidar melhor com este. Nesse sentido, esta investigação ao levantar e categorizar os medos típicos das crianças do 1.º CEB pode ajudar o adulto, e em especial os profissionais de educação, a identificar com maior facilidade os receios das mesmas para que possam aplicar estratégias que as conduzam a enfrentar e ultrapassar esses medos.

Sabendo que a aprendizagem é promovida por emoções securizantes e inibida pela ameaça (Tokuhama-Espinosa, 2011), os sentimentos de medo podem prejudicar a aprendizagem dos alunos quando transpostos para o espaço da sala de aula. Consciente dessa limitação, Tokuhama-Espinosa (2011) alerta que parte do papel do professor, especialmente nas primeiras idades, "é ajudar os alunos a controlarem as suas emoções durante o processo de aprendizagem" (p. 145). Tendo em conta essa função, o professor, aproveitando o facto da criança ter uma grande plasticidade cerebral (Doidge, 2007), pode contribuir para a eliminação ou transformação dos medos das crianças. Por exemplo, esta investigação revelou que o medo mais comum dos alunos que fizeram parte da amostra foi o medo de animais. Esses medos podem conduzir a que desvalorizem o papel de determinadas espécies nos respetivos ecossistemas, aceitem a sua extinção ou contribuam diretamente para a sua morte. Isso pode constituir uma boa oportunidade para o professor do 1.º CEB desconstruir os medos desses animais, com o intuito de fomentar o desenvolvimento de competências que levem os alunos à construção de uma consciência ecológica ecocêntrica (Almeida, 2007), conducente à valorização e preservação do património natural. Para este objetivo, concorre substancialmente a área curricular disciplinar de Estudo Meio, na medida em que são várias as temáticas curriculares que abordam a fauna e a sua importância para o equilíbrio dos ecossistemas. Aliás, uma das competências específicas de Estudo do Meio no final do 1.º CEB visa que o aluno identifique os principais elementos do meio físico e natural, "analise e compreenda as suas características mais relevantes e o modo como se organizam e interagem, tendo em vista a evolução das ideias pessoais na compreensão do meio envolvente" (Ministério da Educação, 2001, p. 84). A desconstrução de que alguns animais são "maus", e que existem para morder e provocar outros ferimentos, pode contribuir para essa "evolução das ideias pessoais" e favorecer o desenvolvimento da consciência ecológica nos alunos do 1.º CEB, de modo a que adotem "um comportamento de defesa e conservação do património cultural próximo e de recuperação do equilíbrio ecológico" (Ministério da Educação, 2001, p. 84).

Alguns percursos possíveis para o aprofundamento de estudos análogos ao apresentado poderão passar pela exploração das diferenças entre os medos manifestados por crianças dos sexos masculino e feminino, assim como de níveis de escolaridade distintos. Sugere-se, ainda, a exploração das origens dos fatores de medos identificados,

em especial dos mais predominantes, como o medo de ferimentos e animais, e a análise do modo como podem influenciar o desenvolvimento pessoal e social da criança e a aprendizagem escolar.

Agradecimentos

O maior agradecimento que destinámos é aos docentes do 1.º CEB, encarregados de educação e alunos que se disponibilizaram a colaborar neste estudo. Agradece-se, também, à psicóloga Susana Lopes Dias, do Centro de Equipas de Tratamento, antigo CAT (Centro de Atendimento de Toxicodependência) de Santarém, o seu contributo. À docente Marta Tagarro, da Escola Superior de Educação de Santarém, deixa-se um agradecimento especial pela revisão científica do trabalho, que em muito concorreu para a sua melhoria.

Referências bibliográficas

Almeida, A. (2007). *Educação Ambiental. A importância da dimensão ética*. Lisboa: Livros Horizonte.

Arteche, A. X., & Bandeira, D. R. (2006). O desenho da figura humana. Um século de controvérsias. *RIDEP, 22* (2), 133-155.

Bandeira, D. R., Loguercio, A., Caumo, W., & Ferreira, M. B. C. (1998). O desenho da figura humana. *Psicologia Escolar e Educacional, 2* (2), 129-134.

Barbosa-Lima, M. C., & Carvalho, A. M. (2008). O desenho infantil como instrumento de avaliação da construção do conhecimento físico. *Revista Eletrónica de Enseñanza de las Ciencias*, *7 (*2), 337-348.

Bettelheim, B. (1988). *Psicanálise dos contos de fadas* (3.ª ed.). Lisboa. Bertrand Editora.

Brazelton, T. B. (2010). *O grande livro da criança* (12.ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.

Copper-Royer, B. (2007). *Os medos das crianças* (1.ª ed.). Casal de Cambra: Caleidoscópio.

Correia, M., Correia, S., Santos, M. F., & Lourenço, A. (2010). A Enfermeira no desenho da Criança. *Referência, 12* (2), 83 – 92.

Curado, M. (2006). *Onde está o medo?* Comunicação apresentada nas VIII Jornadas do Conto da Universidade do Minho, "Contos de Arrepiar", Universidade do Minho, Braga.

Diagnostic and Statisc Manual of Mental Disorders. IV. Consultado em 24 de novembro de 2011 através de http://allpsych.com/journal/phobias.html

Doidge, N. (2007). *The Brain that Changes Itself*. London: Penguin Books.

Duarte, M. L. (2009). *Desenho infantil e pesquisa: fundamentos teóricos e metodológicos.* Anais do 19.º CONFAEB - Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte/Educação e Encontro Nacional de Arte/Educação, Cultura e Cidadania, Escola de Belas Artes, UFMG, Belo Horizonte.

Freitas-Magalhães, & Batista, J. (2009). Escala de perceção do medo: primeiro estudo de construção e validação na população portuguesa. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde, 6*, 428-438.

Freitas-Magalhães (2007). *A psicologia das emoções: o fascínio do rosto humano*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

Goldberg, L. G., Yunes, M. A. M., & Freitas, J. V. (2005). O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. *Psicologia em Estudo, 10* (1), pp. 97-106.

Goodnow, J. (1979). *Desenhos de Crianças* (1.ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.

Heck, V. (2008). *A influência da literatura infantil na resolução de conflitos interiores das crianças.* Escola Superior de Teologia do Instituto Ecuménico de Pós-Graduação.

Luís, N. (2004). *Concepções dos alunos sobre respiração e sistema respiratório: um estudo sobre a sua evolução em alunos do Ensino Básico.* Dissertação de Mestrado em Educação aparesentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

Luquet, G. H. (1974). *O desenho infantil* (2.ª ed.). Porto: Livraria Civilização.

Machado, D., & Lima, N. (2009). Concepções dos alunos do ensino básico (1.º Ciclo) sobre o ciclo de uso da água. In B. Pereira et al. (Coords). *Atas do Vº Seminário Internacionall IIº Ibero Americano de Educação Física, Lazer e Saúde* [CD-ROM]. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais.* Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Muris, P., & Ollendick, T.H. (2002). The assessment of contemporary fears in adolescents using a modified version of the Fear Survey Schedule for Children-Revised. *Anxiety Disorders, 16,* 567-584.

Muris, P., Merckelbach, H., Ollendick, T.H., King, N.J., Meesters, C., & Kessel, C. (2002). What is the Revised Fear Survey Schedule for Children measuring? *Behaviour Research an Therapy, 40*, 1317-1326.

Ollendick, T. H. (1983). Reliability and validity of the Revised Fear Survey Schedule for Children (FSSC-R). *Behavior Research and Therapy, 21* (6), 685-692.

Pereira, L. (s.d.). *O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso*. Consultado em 22 de novembro de 2011 através de http://portal.unesco.org/culture/en/files/29712/11376608891lais-krucken-pereira.pdf/lais-krucken-pereira.pdf

Reis, P., Rodrigues, S., & Santos, F. (2006). Conceções sobre os cientistas em alunos do 1° ciclo do Ensino Básico: "Poções, máquinas, monstros, invenções e outras coisas malucas". *Revista Eletrónica de Enseñanza de las Ciencias, 5* (1), 51-74.

Rodrigues, C. (2007). *O papel do medo social no desenvolvimento pessoal dos alunos no 1.º CEB.* Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Sampaio, F. M., Martins, A. M., & Oliveira, T. C. (2007). Medos normais de crianças em contexto hospitalar segundo o Fear Survey Schedule for Children-Revised, FSSC-R. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 4*, 252-263.

Scarinci, A., & Pacca, J. (2005). Um curso de astronomia e as pré-conceções dos alunos. *Revista Brasileira de Ensino de Física, 28,* 89-99.

Silva, F. (s.d.). *O desenho das crianças de 6 a 8 anos: Os aspetos cognitivos das primeiras noções topológicas e suas representações.* Universidade Federal do Paraná.

Stern, A. (s.d.). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tokuhama-Espinosa, T. (2011). *Mind, Brain, and Education Science. A comprehensive guide to the new brain-based teaching.* New York: W. W. Norton & Company.

ISBN: 978-989-95733-3-8

VAMOS PINTAR A MANTA... A TRÊS CORES OU O DIÁLOGO ENTRE OLHARES DISCIPLINARES EM TORNO DE UM LIVRO INFANTIL

Ana Teodoro
Departamento de Educação em Matemática, Ciências e Tecnologia e Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação de Lisboa
anat@eselx.ipl.pt

Catarina Tomás
Departamento de Ciências Humanas e Sociais, Escola Superior de Educação de Lisboa e Centro de Investigação em Ciências Sociais, Universidade do Minho
ctomas@eselx.ipl.pt

Maria da Encarnação Silva
Departamento de Educação em Línguas, Comunicação e Artes e Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação de Lisboa
esilva@eselx.ipl.pt

Resumo: Esta comunicação é construída a partir do diálogo entre três olhares disciplinares em torno do livro "A Manta. Uma história aos quadradinhos (de tecido)", texto de Isabel Minhós Martins, ilustração de Yara Kono, Planeta Tangerina.
Constitui-se como um primeiro exercício de cruzar olhares e saberes entre as diferentes intervenientes, mostrando que o uso social e cultural dos livros por futuros profissionais da área da educação, que a ESELx forma, possibilita, por um lado, um diálogo entre diversas áreas científicas que estão presentes nesta instituição e, por outro lado, uma abordagem integrada das diferentes áreas curriculares a trabalhar no Jardim de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio, Desenvolvimento Pessoal e Social e Língua Portuguesa).
São propostas e discutidas várias atividades, estruturadas na forma de trabalho de projeto, que permitem realizar aprendizagens e desenvolver competências no âmbito das três áreas curriculares.

Palavras-Chave**:** Literatura para a Infância; Diálogo entre Saberes; Crianças; Aprendizagens.

Abstract: This paper results from the dialogue across three disciplinary fields within the preservice teachers training held at Escola Superior de Educação de Lisboa. The Portuguese contemporary children's book: "A Manta. Uma história aos quadradinhos (de tecido)", written by Isabel Minhós Martins, illustrated by Yara Kono, Planeta Tangerina editors, is used as starting point. A set of projects is proposed and discussed. Each project comprises several activities around the book abridging contents of different topics of the kindergarten or elementary school curricula.
The proposals aim to show that the social and cultural use of books by future teachers and educators enables different disciplinary fields to intertwine at the training stage, as well as promotes an integrated approach of different curricular topics. The emphasis is placed on the topics: knowledge and understanding of the world, development of personal and social skills, Portuguese language.

Keywords: Literature for Children; Dialogue across disciplines; Children; Learning.

Résumé : Cette communication c'est le résultat d'un dialogue entre trois disciplines de la formation des futurs enseignants à l'École Supérieure d'Éducation de Lisbonne. Nous avons construit des activités a propos d'un livre portugais de littérature d'enfance : "A Manta. Uma história aos quadradinhos (de tecido)", texte de Isabel Minhós Martins, illustrations de Yara Kono, Planeta Tangerina éditeur. Les activités, présentées sûr le cadre de projets, sont destinées aux enfants du maternelle ou de l'école élémentaire, et articulent topiques de trois matières diverses : la connaissance du monde, le développement personnel et social, la langue (le portugais). L'implémentation des activités est discutée.

De cette façon nous attendons de montrer que le dialogue multidisciplinaire est possible. Est illustré comment structurer une approche intégrée, des matières choisies, dans la maternelle ou l'école élémentaire.

Mots-clés: Littérature d'Enfance; Les Dialogues entre les Savoirs; Les Enfants; Apprentissage.

Introdução

Assistimos, em Portugal, nas últimas décadas a uma explosão de obras de literatura para a infância[1], muitas delas de grande qualidade literária, de imagem e de conteúdo. Pensamos que o livro escolhido é disso um bom exemplo.

As histórias de literatura para a infância são muito importantes para os processos de aprendizagem, entendidos por nós num sentido amplo. Os álbuns de literatura para a infância são um recurso pedagógico, didático e literário com vastas possibilidades de exploração em jardim de infância e no 1.º ciclo do Ensino Básico, podendo ser olhados sob múltiplas perspetivas. A exploração deste recurso, por adultos e por crianças, possibilita e potencia o desenvolvimento cognitivo, linguístico, afetivo, social e cultural (Viana, 2001).

Consideramos as propostas dos adultos (educadores e professores) de leitura e atividades a partir do livro, mas também consideramos as práticas de uso, apropriação e ressignificação dos livros por parte das crianças (Madureira e Ferreira, 2008), individual ou coletivamente, e das suas famílias. A descoberta destas obras pelas crianças possibilita infinitas possibilidades e desafios de trabalho, de lazer e de fruição, podendo servir para explorar conceções, conhecimentos, saberes sobre o mundo e sobre a vida.

Defendemos práticas sociais, educativas e pedagógicas que combatam perspetivas adultocêntricas ou práticas que consideram, por exemplo, como "castigo" a ida das crianças para a biblioteca. Mais ainda, a partir dos documentos oficiais orientadores das práticas profissionais destacamos, por exemplo: "a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar" (Ministério da Educação, 1997, p. 66).

Desta forma, para além do conjunto de atividades que aqui apresentamos, que devem ser entendidas como pistas e não como receituário ou lições no trabalho com as crianças, queremos promover a ideia de que "esta dependência da criança que ainda não decifra o código escrito não faz dela um invisual da sociedade letrada" (Madureira e Ferreira, 2008, p.5) e por conseguinte, a participação das crianças no surgimento de outras atividades é fundamental. Ainda mais, quando consideramos que as crianças são produtoras de cultura[2] (Sarmento, 2002).

Por outro lado, "se se acredita que o aluno pode ser construtor do seu próprio conhecimento, participando em processos de colaboração com os seus pares, sob orientação do professor, por que razão os professores não podem igualmente desenvolver a sua competência e a sua profissionalidade em contacto com os seus pares em local de trabalho?" (Veiga Simão *et. al,* 2007, p.84). Alguns autores salientam que mesmo no interior de uma instituição há por vezes uma compartimentação e isolamento dos seus departamentos (Rosado Pinto, 2008, p. 112), parecendo não ser promovida a cooperação entre docentes. Vários estudos têm mostrado que as experiências de aprendizagem, enquanto alunos, e as conceções sobre o ensino e a aprendizagem condicionam o modo como os

[1] Para ter uma visão mais alargada sobre esta questão sugerimos uma visita ao sítio da Casa da Leitura em www.casadaleitura.org
[2] Para Sarmento as culturas infantis estruturam-se em torno de quatro eixos: a *interatividade*, *a ludicidade*, a *fantasia do real* e a *reiteração*.

professores ensinam e as estratégias que adotam. Frequentemente, os novos professores utilizam as mesmas estratégias que foram usadas na sua formação. Assim, se se pretende que os professores e educadores desenvolvam a sua atividade em cooperação com todos os intervenientes no processo educativo, e em particular com os outros docentes[3]; e se os educadores e professores devem promover a "construção articulada do saber" (Ministério da Educação, 1997) ou "que todas as áreas curriculares atuem em convergência" (Ministério da Educação, 2001), para o que contribui a articulação entre as diversas áreas, então é desejável que durante a formação inicial beneficiem de e sejam conduzidos a refletir sobre estratégias de ensino colaborativas e interdisciplinares.

Por estas razões, os objetivos desta comunicação são: (i) desafiar limites entre áreas, dando um contributo para alcançar um conhecimento multiteórico e multidisciplinar de forma integrada; (ii) ilustrar, através do diálogo em torno de uma obra de literatura infantil, como o mesmo objeto pode ser trabalhado numa perspetiva interdisciplinar no contexto de Jardim de Infância ou no 1.º Ciclo do Ensino Básico e (iii) exemplificar, ao nível da formação inicial, como se pode trabalhar a interdisciplinaridade entre docentes.

Esta comunicação é construída a partir do diálogo entre três olhares disciplinares em torno do livro "A Manta. Uma história aos quadradinhos (de tecido)", texto de Isabel Minhós Martins, ilustração de Yara Kono, Planeta Tangerina.

Escolhemos um livro, objeto da produção cultural adulta destinada às crianças. É uma obra recente, de maio de 2010, de uma autora portuguesa. O texto apresenta qualidade literária; o conteúdo suscita emoções, evoca memórias, desperta afetos, liberta a imaginação. Estamos perante um álbum profusamente ilustrado, com imagens que nos prendem desde a capa até à contracapa numa viagem através de uma história feita de muitas histórias. É a história de uma família escrita numa manta, contada por uma avó, numa cama onde cabe sempre mais um, todos ligados por uma teia de afetos. De imediato a obra desafiou as autoras da presente comunicação para um diálogo interdisciplinar, entre diversas áreas científicas que estão presentes na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx): Sociologia, Língua Portuguesa e Ciências Naturais.

Nesta comunicação, começamos por fundamentar as abordagens propostas, em seguida apresentamos e discutimos diversos itinerários possíveis enformados pelos três olhares disciplinares, mas sempre numa perspetiva de articulação de saberes. Esses itinerários de exploração da obra constituem-se como sugestões que podem, e devem, ser adaptadas para o contexto de sala de atividades/aula, em função das características do grupo/turma.

As atividades que aqui se apresentam foram pensadas para as crianças que frequentam o pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Várias perspetivas de abordagem multidisciplinar poderiam ser seguidas. Optámos pelo trabalho de projeto. Começamos por estabelecer o que se entende e quais as vantagens do trabalho de projeto, de seguida apresentaremos três projetos compostos por conjuntos de atividades que permitem realizar aprendizagens e contribuir para o desenvolvimento de competências associadas às três áreas disciplinares de Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio, Desenvolvimento Pessoal e Social e Língua Portuguesa.

Uma manta cheia de projetos

É atualmente consensual que o trabalho de projeto é uma das ferramentas pedagógicas que mais contribuem para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças. O trabalho de projeto desperta a vontade de querer

[3] Estes objetivos estão efetivamente consagrados no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

aprender, ensina a aprender, desenvolve a autonomia e ensina a ser cidadão de pleno direito[4]. Outra característica do trabalho de projeto é que pode ser realizado no âmbito de qualquer das áreas de conteúdo da educação pré-escolar ou das áreas curriculares do ensino básico, e, sobretudo, pode ser feito numa perspetiva transversal de articulação de diferentes áreas. A realização de projetos é, aliás, uma das estratégias recomendadas para o desenvolvimento das competências a alcançar no final da educação básica (Ministério da Educação, 2001).

Contudo, para que os projetos surjam no jardim de infância ou no 1.º Ciclo é fundamental que: i) se crie um ambiente pedagógico rico em estímulos; ii) se provoque/espicace a curiosidade das crianças e iii) se criem situações que conduzam à descoberta das respostas que permitam saciar essa curiosidade.

As histórias podem constituir-se como excelentes contextos para fazer emergir projetos em sala de aula ou em jardim de infância pelos universos que permitem desvendar[5].

Galvão considera que "é possível explorar as obras identificando: i) a ciência na narrativa, delimitando as respetivas dimensões, ii) as culturas em confronto, em interação ou em complemento, iii) a dimensão social, e a dimensão literária, e discutir se estas beneficiam dos conceitos científicos, iv) o que se ganha com uma visão multidimensional, complexa, de cultura, e v) de que modo a subjetividade atravessa a nossa análise e se cruza com a objetividade da ciência" (Galvão, 2006, p. 34).

De acordo com Morin (2001) "uma só obra literária encerra uma cultura infinita, com temas que, fazendo parte do pensamento humano, não podem ser dissociados uns dos outros" (citado em Linsingen, 2009, p. 496). Ainda de acordo com Linsingen (2009), são muitas as histórias infantis e juvenis que transformam os assuntos da ciência no que de facto eles são: assuntos sociais.

A partir da leitura da história *A Manta,* propomos o desenvolvimento de projetos que, julgamos, podem emergir na sequência de um diálogo bem conduzido e de um questionamento hábil desencadeados após a apresentação da história.

O desenvolvimento desses projetos terá como objetivos gerais: i) envolver as famílias; ii) desenvolver competências sociais e afetivas; iii) desenvolver competências linguísticas; iv) conhecer e promover os direitos da criança; v) delinear percursos investigativos; vi) realizar atividades de pesquisa; vii) aprender a recolher, organizar e partilhar informação; e viii) aprender a recorrer à fantasia como forma de lidar com o real.

Consideramos a apresentação da história como a primeira atividade e de seguida propomos três possíveis itinerários de atividades consubstanciados em três projetos.

Apresentação da história

Compreensão do oral: Para quem fica a manta?: Ouvir ler/contar uma história deve ser sempre uma experiência gratificante. O mediador, neste caso o professor ou o educador, deve esforçar-se por recriar o ambiente cheio de ternura e pleno de cumplicidades que esta história carrega consigo. Propõe-se a utilização de uma manta de retalhos para ajudar a criar uma teia de afetos que transporte as crianças *para dentro* da história. Se não for possível utilizar uma manta, poderá sempre recorrer-se ao jogo do faz de conta e sugerir às crianças que se imaginem cobertas pela manta da história. A observação das imagens das guardas do livro poderá ajudar as crianças a entrar mais facilmente no universo mágico do faz de conta.

[4] Para aprofundar conhecimentos sobre a importância do trabalho de projeto cf. Katz & Chard (1989).
[5] As histórias podem contribuir como a base a partir da qual se constroem os projetos, mas podem igualmente ser usadas como ponto de chegada dos projetos ou como etapa/tarefa intermédia. Na presente comunicação optámos por construir os projetos com base na história.

Antes de ouvir ler a história: Antecipação de conteúdos: A partir do título discutir possíveis conteúdos para a história. Dizer às crianças que esta história é sobre uma manta que conta histórias e propor-lhes que imaginem que histórias contará a manta. Dar oportunidade, às crianças de partilharem as suas ideias. Em seguida, explicar de que é feita a manta da história e porque é que esta manta conta histórias.

Criação do ambiente: Apresentar uma manta feita de quadradinhos de tecido e convidar as crianças para se sentarem em roda, cobrindo-se com a manta. Propor-lhes uma partilha de experiências a partir da manta. Quem tem uma manta parecida? Para que é utilizada a manta? Quem a fez? De que é feita a manta? Essa manta também conta histórias?

Apresentação do objetivo de escuta: Ouvir a história com muita atenção para descobrir as respostas para as perguntas:

- Qual foi o bem mais precioso que a avó deixou quando morreu?
- Qual foi a solução encontrada para dividir esse bem pelas tias?

Audição da história: O educador/professor fará uma boa leitura da história, ou, de preferência, contará a história.

Depois de ouvir a história: Avaliar o objetivo de escuta: A discussão deve ser centrada nas questões:

1) Qual o bem mais precioso que a avó deixou quando morreu e porque era esse bem tão precioso? A discussão será encaminhada de acordo com o nível de desenvolvimento das crianças e poderá ter em conta os seguintes tópicos, entre outros: i) o facto de esta manta contar histórias faz dela uma manta quase mágica; ii) as histórias da manta são histórias muito especiais, são as histórias e as memórias de uma família.

2) Qual a solução encontrada pelas tias para repartir a manta? A importância de encontrar formas de resolver conflitos através do diálogo, deve ser posta em evidência.

Este será o momento privilegiado para fazer emergir os projetos. O diálogo subsequente deve ser conduzido pelo professor/educador no sentido de criar o contexto para o surgimento de um projeto que tenha em conta: os objetivos de ensino e aprendizagem definidos, as circunstâncias da sala e do grupo de crianças, e os interesses por estas manifestados. Assim, o professor/educador pode considerar as propostas seguintes como pontos de partida, mas procurando estar disponível para deixar que o projeto siga um itinerário bem diferente, de acordo com as ideias, interesses e sugestões das crianças. Por último, tomam-se decisões sobre o que fazer a seguir. As crianças deverão ter voz ativa, cabendo ao educador ou professor provocar a curiosidade e criar as condições que permitam que do projeto resultem as respostas à curiosidade e às questões levantadas.

Projeto 1 - Uma manta cheia de histórias para contar

Será que a história da nossa vida também se pode contar a partir de retalhinhos de tecido?

Objetivos: Produzir histórias; aprender a valorizar as nossas memórias e as histórias da família; partilhar histórias e afetos; explorar materiais; conhecer as suas características e propriedades; envolver as famílias na vida da criança em casa, no jardim de infância ou na escola.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Desenvolvimento do Projeto

Língua Portuguesa: Vamos contar a nossa história com retalhinhos?

Cada criança recolherá, em casa, com a ajuda da família, um retalhinho de tecido que possa contar uma história que remeta para a história de vida da própria criança ou para memórias importantes naquela família. Pode ser de uma peça de roupa que já não se usa, um retalho que sobrou de qualquer peça que se fez ou mandou fazer, ou, tal como no livro, um retalho de qualquer tecido. Com o apoio da família, registam a história por escrito. Para que todos os retalhinhos de tecido tenham as mesmas dimensões, cada criança levará um quadrado de cartão com dez centímetros de lado para ser utilizado como medida em casa. Em data a combinar, as crianças trarão para a escola ou jardim de infância o seu retalhinho e a história correspondente registada pelas crianças ou pelas famílias. Nesse dia, a criança virá acompanhada de um membro da família. Os elementos da família juntarão os retalhinhos, cosendo-os de forma a construir uma manta. No cartão que levaram para servir de unidade de medida, as crianças deverão reproduzir, através do desenho, o padrão do seu retalhinho. Esse quadradinho será colado junto da história respetiva, servindo-lhe de ilustração. As histórias ilustradas serão organizadas em livro. Assim nascerá um livro de histórias muito especial: um livro que conta histórias da vida de cada criança e da família.

Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio: Vamos conhecer melhor a nossa manta? De que é feito cada retalhinho?

As crianças irão conhecer melhor os bocadinhos de tecido que trouxeram. Esta investigação poderá ser individual, fazendo cada criança a investigação relativa ao retalhinho que trouxe, ou poderão ser escolhidos apenas alguns retalhinhos para serem investigados. Neste caso, as crianças poderão trabalhar em grupo. O resultado das investigações poderá ser guardado num pequeno bolsinho colado/cosido no verso do retalho. Este bolso poderá também conter um texto expositivo com informação sobre o tecido. Neste caso, as crianças deverão ler o texto e organizar a informação pertinente para a apresentar aos colegas.

As investigações podem resultar das seguintes perguntas, selecionadas pela/o educador/a ou professor/a e pelas crianças tendo em atenção quer os interesses destas quer os recursos que permitam dar seguimento às várias questões:

- De que é feito este tecido? (esta questão é sempre o ponto de partida; ex.: algodão)
- O que é o algodão?
- De onde vem o algodão?
- Como se produz o algodão?
- Onde se fabricam tecidos de algodão?
- Onde se fazem roupas de algodão?
- Que características descobrimos sobre o tecido de algodão?
- Qual é o tecido que melhor protege do calor e do frio?

Entre as atividades possíveis, destacamos: a observação do pedaço de tecido através da lupa estereoscópica, pelo fascínio que desperta nas crianças e nos adultos; a realização de visitas de estudo[6], ou a realização de atividades

[6] Cada uma das questões pode conduzir a uma visita de estudo a um local diferente (ex.: campos de cultivo, fiações, tinturarias, fábricas de tecidos/confecções, retrosarias, lojas de roupa, lojas de tecidos, museus, etc.). Será interessante que a escolha do objeto da visita de estudo alie o interesse das crianças ao contexto local.

experimentais para saber qual o tecido que é melhor isolante térmico (ex.: Martins *et. al*, 2008, pp.45-48). Com estas atividades, as crianças poderão ficar a conhecer as características e história de algum tecido em particular, mas também o significado de tecido, o tipo de material que é e os usos a que se destina.

Formação Pessoal e Social (Direitos e Cidadania): Todos temos direito à nossa história pessoal?

Esta dimensão da formação pessoal e social será abordada de forma transversal. A questão do direito a uma história pessoal e o seu contributo para a construção da identidade da criança e a valorização das histórias das crianças são aspetos que devem ser privilegiados. O envolvimento das famílias na promoção de competências de literacia e a sua participação ativa na vida da criança quer em casa, quer na escola ou no jardim de infância serão estimulados neste projeto.

Projeto 2 - Histórias que fogem da manta

Para onde poderão ir as personagens que se escondem nos retalhos da manta se as deixarmos fugir? Para onde quisermos que elas vão. É só imaginar, imaginando...Vamos conhecer melhor os elefantes?

Objetivos: Produzir e partilhar histórias fantásticas, sugeridas pelos retalhos da manta da história; identificar as histórias da manta; conhecer outras terras; conhecer outras gentes; (re)conhecer e valorizar outras culturas e outras gentes; conhecer melhor os animais; defender os direitos dos animais.

Desenvolvimento do projeto

Língua Portuguesa: Que histórias se escondem na manta?

Leitura: Cada retalho, uma história.

Nesta atividade de leitura, pretendemos que as crianças recolham, selecionem e organizem informação contida não apenas no texto, mas também nas ilustrações e descubram as histórias que se escondem na manta do livro *A Manta.*

No caso das crianças mais jovens este trabalho de descoberta será feito de forma mais acompanhada pelo adulto.

Antes da leitura: Organização do grupo: Organizar o grupo/a turma em pequenos grupos.

Apresentação do objetivo de leitura: Ler o livro para descobrir as histórias escondidas na manta.

Durante a leitura*:* Preencher um quadro com a informação recolhida (quadro 1).

Quadro 1: As histórias da manta

Padrão (desenhar)	Origem do retalho	História que conta
...	...	...

Depois da leitura: Apresentar a informação contida no quadro e averiguar da necessidade de possíveis correções. Discutir com as crianças sobre as histórias escondidas nos retalhos da manta. Pedir-lhes que manifestem as suas preferências sobre a história que acharam mais interessante.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Esta atividade de leitura será realizada pelas crianças que já têm autonomia para o fazer. Com as crianças que ainda não sabem ler, este percurso de descoberta das personagens será realizado na sequência da leitura feita pelo adulto, e a partir da observação das imagens do livro de forma mais orientada.

Escrita: Histórias de aventuras fantásticas

A tarefa de escrita é sempre uma tarefa complexa e cognitivamente exigente (Cassany, Luna e Sanz, 1994). Na proposta que apresentamos a seguir, pretende-se que as crianças, de forma orientada, passem por todos os passos do processo de escrita de modo a tornar a tarefa menos pesada e a garantir um texto final com qualidade em termos de coesão, coerência e características inerentes ao género em causa. No caso das crianças mais novas, a produção será feita oralmente e de forma coletiva e será o adulto a fazer o registo escrito.

Na sequência da atividade anterior, as crianças ficaram a conhecer, entre outros:

- Um gnomo que vivia num bolsinho do vestido da mãe do narrador da história. Um gnomo guloso que gostava de bolachas;

- Um elefante aventureiro que vivia na forra das almofadas e que fazia a avó sentir vontade de viajar quando se sentava sobre ele;

- Um saco de praia salpicado de cerejas que escondia memórias do sol, do verão e...

A partir destes contextos, as crianças podem imaginar histórias de aventuras fantásticas passadas em lugares que tanto podem ser o bolso de um menino, as terras distantes onde vivem os elefantes ou uma praia perto ou longe, deserta ou movimentada, sempre ao sabor da fantasia.

Organizada a turma em pequenos grupos, inicia-se o processo de produção das histórias. Cada grupo escolhe a personagem que mais lhe agradar: o gnomo, o elefante, o saco de praia... ou outra. Escolhemos o elefante para exemplificar.

Fase 1: Planificação do texto

Antes de começar a escrever é preciso fazer surgir as ideias e depois organizá-las. O quadro 2 pode ser utilizado para orientar esta fase de geração de ideias e de organização das mesmas.

Quadro 2: Plano global da história - Organização da informação

Plano global da história	
Abertura com uma fórmula (tipo: Era uma vez)	
Apresentação do elefante	
Apresentação da personagem que vai conviver com o elefante	
Encontro entre os dois (onde, quando, como)	
Decisão importante: vão partir para um lugar distante com um objetivo em vista. Descrição desse lugar O que vão lá fazer	
Várias aventuras: onde, quando, o quê...	
Final da história	
Fecho com uma fórmula (tipo: Colorim, colorado este conto está acabado)	

Antes de escrever a história é preciso decidir como será a personagem mais importante. A título de exemplo apresenta-se o quadro 3 que ajuda a imaginar um elefante. Quadros semelhantes podem ser construídos para as outras personagens.

Solicita-se às crianças que em grupo observem o quadro, discutam a informação e vão assinalando as decisões. As propostas constantes do quadro podem ser mais ou menos exaustivas, consoante as características das crianças a que se destinam, e estas deverão saber que quando as hipóteses apresentadas não agradarem, podem sempre escolher outras hipóteses propostas pelo grupo, negociadas e aceites por todos. O quadro deve ser prolongado com todos os elementos necessários para caracterizar bem o elefante (tromba, olhos, orelhas, modo de ser, etc.) ou cada uma das personagens.

Quadro 3: O elefante

Caracterização do elefante		
Elementos	Hipóteses	Assinalar a escolha
Nome	Malaquias	
	Atrevido	
	Sabichão	
	Outro	
Altura	Do tamanho do dedo mindinho	
	Do tamanho de um elefante normal	
	Do tamanho de uma girafa	
	Outro	
Corpo	Elegante e magrinho	
	Gordinho e com uma barriguinha redondinha	
	Colorido e grandalhão	
	Outro	
...	...	

Fase 2: Escrita do texto

Com o apoio da informação anteriormente selecionada, produzir a história. Ir controlando a escrita com o apoio do quadro de planificação global. O/a professor/a irá circulando pelos diferentes grupos e dando o apoio necessário.

Fase 3: Revisão do texto

Para além das revisões parcelares feitas ao longo da escrita, no final proceder-se-á à apresentação e discussão dos textos. A partir das sugestões feitas, haverá lugar a reescrita do texto caso seja necessário.

Fase 4: Edição do texto

Depois de corrigidos os textos cuidar-se-á da apresentação final do texto, incluindo a ilustração. Cada grupo poderá organizar a história em formato de livro, respeitando todos os requisitos exigidos por este tipo de suporte.

Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio: Vamos conhecer melhor os elefantes e as terras onde eles vivem

As crianças organizarão um guião de pesquisa sobre o que querem saber acerca dos elefantes e das regiões onde vivem e irão recolher, selecionar e organizar a informação de forma a construírem conhecimento e poderem partilhá-lo, depois, com os outros. Este trabalho pode ser feito em estreita articulação com a escrita da história: as crianças podem usar o que aprendem para conferir à personagem elefante características que sejam propositadamente semelhantes às dos elefantes estudados.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Formação Pessoal e Social (Cidadania e Direitos)

Este projeto vai permitir às crianças re(conhecer), outros espaços, outras pessoas, manifestações de outras culturas e o reconhecimento das diferenças. A discussão em torno dos direitos dos animais pode também ter lugar. Alguns elefantes vivem em cativeiro e essa questão pode desencadear uma discussão sobre os direitos dos animais.

Projeto 3 - Uma manta cheia de direitos. Quais são os nossos direitos?

Objetivos: Trabalhar os direitos das crianças seguindo uma perspetiva que reconheça as crianças como sujeitos e não como objeto de transmissão de conhecimentos, que neste caso são os direitos. Promover, a "fala" (múltiplas linguagens) das crianças, os seus relatos, as suas visões e experiências, o que possibilita ao adulto-educador/professor mapear conceções de direitos e a partir daí trabalhá-los com as crianças. Vejamos que caminhos, entre outros possíveis[7], se podem fazer.

Desenvolvimento do projeto

Formação Pessoal e Social - Convenção dos Direitos da Criança (1989). Pretende-se aqui que o adulto educador/professor a partir de *A Manta* e da categorização de Hammarberg (1990) dos direitos consagrados na CDC: Provisão, Proteção e Participação[8], promova a discussão dos direitos da criança.

Provisão:

- Direito à vida familiar: construir uma árvore genealógica; mapear o tempo que temos em família; descobrir "quem é quem na história". Estas atividades possibilitam trabalhar a família, nomeadamente as dimensões: o direito à família, a diversidade das estruturas familiares heterogéneas, a construção da afetividade e dos afetos, as relações intrageracionais. Permitem, ainda, compreender as mudanças que atravessam as estruturas familiares e a forma como elas são interpretadas pelas crianças, o que por sua vez, possibilita a reflexão de educadores e professores para combater estereótipos. Trata-se, assim, de um processo de dupla reflexão, de adultos e de crianças.

- Direito à cultura: Nas ilustrações do livro escondem-se alguns dos quadros de pintores famosos referidos no texto. Levar as crianças a descobrir os quadros e, posteriormente, ajudá-las a identificar os pintores que os pintaram é uma atividade que contribui para alargar os horizontes culturais das crianças. Na sequência desta atividade pode ser organizada uma visita a um museu ou a uma galeria de arte.

Proteção:

Se alguém rouba a manta, o que fazer? A quem recorrer? Poderá ser interessante envolver a família nesta discussão, assim como outros membros da comunidade educativa, como a escola segura, por exemplo.

Participação:

[7]Veja-se as propostas de exploração para pais e educadores do Planeta Tamgerina: http://www.planetatangerina.com/sites/planetatangerina.com/files/prop_manta.pdf .

[8] Hammarberg (1990) agrupa em três categorias a multiplicidade de direitos consagrados na CDC: os direitos de provisão (direitos sociais da criança, nomeadamente associados à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura); os direitos de proteção (relativamente à discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito); e os direitos de participação (direitos civis e políticos consagrados às crianças - ao nome e identidade, a serem consultadas e ouvidas, a terem acesso à informação, à liberdade de expressão, opinião e tomada de decisões).

Outras atividades deverão ser promovidas por proposta das crianças. Há aqui também o pressuposto teórico e metodológico do reconhecimento da não exaustão ou esgotamento das possibilidades sociopedagógicas no trabalho com este livro e que as propostas devem ser negociadas entre adultos e crianças (Tomás, 2011).

Língua Portuguesa: A falar é que a gente se entende

As crianças elaborarão cartazes sobre os diferentes direitos, pondo em evidência a informação pertinente. Para além disso, este projeto implica muitos momentos de apresentação e discussão em pequenos grupos e ou em grande grupo. Estes momentos podem constituir-se como momentos privilegiados para desenvolver as competências de compreensão e expressão oral.

Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio

As mesmas atividades permitem trabalhar conteúdos desta área curricular. A construção da árvore genealógica permite conhecer as relações entre os membros da família; mapear o tempo em família contribui para adquirir noções de tempo, de presente, passado e futuro, podendo a atividade ser ampliada para o registo de factos da história familiar numa linha do tempo. Neste projeto poderão ainda realizar-se visitas de estudo a diferentes locais, de acordo com os interesses das crianças, e com as instituições existentes no contexto local. Estas visitas configuram simultaneamente o conhecimento do meio social onde se insere a escola e o exercício de direitos da criança (ao recreio, à cultura, ao acesso à informação, à liberdade de expressão, à opinião e à tomada de decisões).

Divulgação dos projetos

Para que as crianças sintam que o seu trabalho é valorizado e tem sentido deverão ser previstas formas de divulgação dos trabalhos realizados. As crianças prepararão sessões de apresentação dos projetos e dos produtos resultantes e convidarão grupos de outras salas para assistir. As famílias que tiverem essa possibilidade deverão estar presentes e colaborar na apresentação. O objetivo é, não só valorizar o que se fez, dando-o a conhecer a outros, mas também convidar outros grupos a realizar projetos semelhantes. A preparação da divulgação dos projetos e a divulgação propriamente dita pressupõem uma grande diversidade de tarefas que se constituem como excelentes oportunidades de aprendizagem de saber ser e saber estar em comunidade.

Conclusões

Propomos o trabalho de projeto por considerarmos que esta metodologia permite a realização de aprendizagens significativas, tendo como ponto de partida o que as crianças já sabem e aquilo que querem saber. O processo de aprendizagem é centrado na criança e há negociação sobre o que fazer e como fazer para construir o conhecimento. Os itinerários pedagógicos propostos promovem a interdisciplinaridade, contribuem para um desenvolvimento integrado de diferentes competências, ao mesmo tempo que permitem que a especificidade de cada competência seja tida em conta e trabalhada de forma intencional. Ficam fora do âmbito desta comunicação os instrumentos de registo do processo, nomeadamente, as grelhas de planificação.

A procura de um conhecimento mais amplo é necessária para promover o diálogo entre as diversas áreas das ciências (sociais, humanas, educativas, culturais, naturais, etc.). Pretende-se que o exercício que aqui apresentamos, possa ser potenciador de outros diálogos e cruzamentos, de modo que para cada um se venha a dizer:

"Ah, esse não tem nada para contar...

Mas depois começava. E a viagem era sempre emocionante." (Martins, 2010)

Referências Bibliográficas

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Galvão, C. (2006). Ciência na literatura e literatura na ciência. *Interacções,3*, 32-35. Consultado em 28 de outubro de 2011 através de http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/C3.pdf

Hammarberg, T. (1990). The UN Convention on the rights of the child – and how to make it work. *Human Rights Quarterly*, 12, 97-105.

Katz, L., & Chard. S. (1989). *Engaging children's mind: the project approach*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corp.

Linsingen, L. (2009). A literatura infantojuvenil e o ensino de ciências: uma relação possível. In Debus, E., Rauen, F. J., Juliano, D.B., Domingues, C. *Anais do 4.º SLDSC*, *4*, 495-507. ISSN2175-9308. Consultado em 28 de outubro de 2011 através de http://www.tracaletras.com.br/lit&c/linsingen.2009.pdf

Madureira, C. & Ferreira M. (2008). A FLORESTA DAS ADIVINHAS…ou os meandros da interacção social entre as crianças no jardim de infância em torno dos livros ilustrados. *Revista 0 a 6*, *17*, 1-26.

Martins, I. P., Veiga, L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. (2008). *Explorando transformações…Mudanças de estado*. Colecção Ensino Experimental das Ciências, Vol 6. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, I.M. (2010). *A Manta. Uma história aos quadradinhos (de tecido)*, Ilustração: Yara Kono. Carcavelos: Planeta Tangerina, 1.ª ed.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Departamento da Educação Básica - Núcleo de Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Departamento da Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação.

Morin, E. (2001). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Rosado Pinto, Patrícia (2008). Formação pedagógica no ensino superior. O caso dos docentes médicos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, *07*, 111-124. Consultado em julho de 2011 em http://sisifo.fpce.ul.pt

Sarmento, M. (2002). *As Culturas da Infância. Nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Textos de trabalho. Braga: CEDIC.

Tomás, C. (2011). *"Há muitos mundos no mundo". Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Veiga Simão, A. M.; Caetano, A. P. & Freire, I. (2007). Uma formação para o Desenvolvimento Profissional em Contexto Laboral. *In* J. C. Morgado & M. I. Reis (orgs.), *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*. Braga: CIEd, pp. 41-72.

Viana, F. L. (2001*). Melhor Falar Para Melhor Ler*. Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho.

A LITERACIA VISUAL NA ESCOLA

Graça Carvalho

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

gracac@eselx.ipl.pt

Resumo: Fundamentado em investigação, não só no campo da educação, mas também em estudos referentes à cultura visual, o texto que se segue pretende apresentar algumas posições teóricas que defendem que a cultura visual tem uma importância fulcral nos processos de ensino do professor e de aprendizagem dos alunos. A revisão da literatura focou-se essencialmente nos trabalhos de dois especialistas, o de Michael Parsons sobre a relação da experiência estética com o desenvolvimento cognitivo e o estudo de Abigail Housen sobre os estágios da compreensão estética. Apresentam-se ainda dois exemplos de exercícios simples que têm como objectivo contribuir para o desenvolvimento da literacia visual.

Palavras-chave: Imagem, cultura visual, literacia visual, literacia estética

Abstract: Based in research, not only in the education field, but also in studies related to visual culture, the following text intends to lodge a number of theoretical positions that defend that visual culture has a central importance in the teaching and learning processes. The literature review was essentially focused on the work of two experts, Michael Parsons on the connection between aesthetical experience with the cognitive development and Abigail Housen on the stages of aethetical comprehension. There are also two examples of simple exercises which goal is contributing to visual literacy development.

Keywords: Image, visual culture, visual literacy, aesthetic literacy.

INTRODUÇÃO

Apesar da sociedade pós-moderna não partilhar do otimismo e da fé no desenvolvimento tecnológico para a resolução dos seus problemas, como foi característico da época moderna, aceita e sofre as alterações socioculturais consequentes desse desenvolvimento. Um dos exemplos mais significativos é a proliferação da imagem, a qual deixou o campo restrito das artes plásticas e se intrometeu em todas as áreas da nossa vida, da medicina à publicidade, da informação noticiosa às atividades de lazer. Os meios de comunicação de massa fazem com que a imagem ocupe o lugar que tem hoje na nossa cultura e da qual é, simultaneamente, causa e efeito pois a imagem é o sistema de representação da maioria dos media. Nesta civilização, já chamada da imagem ou era da iconosfera, os nossos alunos vão ao cinema, tiram fotografias, utilizam a internet, veem televisão e jogam no computador, no entanto, a escola, tradicionalmente conservadora, tem tido dificuldade em aceitar e adaptar-se a esta generalização da imagem provocada essencialmente pelas novas tecnologias, que os meios de comunicação de massas ampliaram e a sociedade já adotou.

A Cultura Visual dedica-se ao estudo dos processos e sistemas culturais próprios da sociedade atual cujas características descrevemos acima, procurando compreender as suas relações e consequências para um melhor entendimento da realidade. O presente texto tem como objetivo contribuir para o reconhecimento da importância do desenvolvimento da Cultura Visual na escola, não só nos cursos de formação artística, mas também nas disciplinas de educação artística dos cursos de formação de professores, de modo a que estes futuros profissionais a possam promover nos seus alunos, ou seja, dotá-los de competências para conhecer, compreender e interpretar os

significados culturais dos fenómenos visuais característicos do mundo em que vivem e expressarem-se criticamente acerca dos mesmos.

A educação artística contribui para o desenvolvimento da cultura visual na medida em que promove nos alunos a literacia estética, ou seja, capacidades de análise, compreensão e descodificação de objetos estético-visuais, e competências de comunicação/expressão nos mais diversos suportes visuais. Tem como objetivo levar o aluno a tomar gradualmente consciência de que a interpretação de qualquer objeto estético-visual não se esgota nem naquela que lhe atribui como recetor ativo caracterizado pela sua singularidade, nem na que atinge através da aplicação de qualquer um dos diversos modelos de análise, pois o seu significado é também o produto de uma trama de relações resultante das características do contexto sociocultural em que o objeto foi produzido. Os objetos a analisar e/ou produzir não se devem limitar àqueles tradicionalmente considerados arte, mas incluir objetos visuais atuais como o *grafitti*, a *street art,* a publicidade ou outros, procurando estudá-los enquanto produtos de uma sociedade com determinadas características ao nível dos seus sistemas de produção, hábitos de consumo, capacidades económicas, condições políticas, etc. A literacia estética deve habilitar os alunos a fruir o que os rodeia, mas também a compreender e intervir no seu ambiente sociocultural visual.

Pretendemos circunscrevermo-nos à reflexão sobre o trabalho em torno da imagem estética, fixa. Descrevemos brevemente o modo como este tem sido desenvolvido na escola e apresentamos as posições de alguns teóricos e as alterações que preconizam neste âmbito, tendo em conta as características da sociedade atual.

Apresentamos as obras de dois autores que mostram como se pode desenvolver a literacia estética e ainda dois tipos de exercícios que podem servir de base de trabalho a este desenvolvimento.

1. IMAGEM

A imagem tem acompanhado o homem ao longo das civilizações. Muito antes do aparecimento da escrita, há 100 000 anos, o homem sapiens da idade do Paleolítico desenhou imagens nas paredes das cavernas. Estas pinturas, chamadas parietais, são, simultaneamente, imagens mágicas e funcionais. Mágicas, porque cumprem uma necessidade mística e funcionais, porque respondem a uma necessidade básica de agir sobre o ambiente.

Encontramos a imagem em todas as áreas em que o homem se move. Na religião serve-lhe de intermediário entre ele e os deuses; na arte permite-lhe exprimir o seu universo interior pessoal; na psicologia tem um poder simbólico. Na nossa sociedade a imagem é informação, indicação, ligação, propaganda, diversão, persuasão. Pode ainda ser utilizada para modificar a perceção e o seu poder para alterar sentimentos e criar emoções é enorme.

Na aceção popular do termo, imagem refere-se a uma representação plástica ou mais precisamente, gráfica de um objeto ou de um conceito. A imagem é composta por figura e fundo e este desempenha um papel preponderante na perceção da imagem. Pode mesmo dizer-se que o sentido que atribuímos à figura depende do seu fundo.

Por imagem fixa entende-se a imagem realizada num suporte material que pode ser, entre outros, o papel no caso da fotografia, a tela na pintura e o écran de computador para a imagem digital. A forma, a textura, a luz e a cor, são alguns dos elementos de que se servem os criadores de imagens, tal como os escritores se servem das letras, das palavras, da pontuação, da acentuação para escrever uma notícia de jornal ou um verso de amor.

O crescente interesse em torno da problemática da imagem tem seguido um caminho paralelo ao do desenvolvimento das chamadas novas tecnologias, visto a imagem constituir um dos seus componentes mais importantes. Ao longo do tempo, o seu estudo tem recebido contributos de diferentes disciplinas, como a

Psicologia, as teorias da Perceção, a Semiótica ou a Teoria da Comunicação. A chegada à escola das tecnologias audiovisuais, nos anos 70, contribuiu decisivamente para a introdução da imagem como objeto de estudo, essencialmente, nas disciplinas de educação artística, e adotando diversas expressões conforme a época, destacando-se a alfabetização visual, a leitura de imagens e a literacia visual. A teoria da Gestalt e a semiótica desempenharam um papel crucial neste processo de desenvolvimento. Enquanto a Teoria da Gestalt ou Psicologia da Forma põe a tónica no processo percetivo, para a semiótica a imagem é compreendida como signo que incorpora diversos códigos cujo conhecimento é indispensável à sua leitura.

Devem-se às obras de Rudolf Arnheim, *Art and visual perception*, de 1957 e de Donis Dondis, *A primer of visual literacy*, de 1973, as bases do ensino da leitura da imagem nas escolas. Na primeira, o autor apresenta a noção de que "o todo é maior que a soma das partes" ou seja, que a experiência visual de uma obra não se define simplesmente pela soma dos seus componentes, e a sistematização das leis da perceção visual que influenciam a apreensão da realidade. Na segunda obra, são apresentados os elementos comummente designados por elementos básicos da linguagem visual - ponto, linha, forma, cor – análogos em função aos elementos da linguagem escrita e próprios de toda a composição visual que é encarada como correspondente à composição escrita e portanto, passível de leitura. Deve-se também a esta autora a introdução na educação do conceito de alfabetização visual. Nos últimos anos apareceram os conceitos de cultura e literacia visual cujas definições, segundo os especialistas, têm impacto no modo como a escola deve abordar as questões em torno da imagem.

2.CULTURA VISUAL

O nosso contacto com o meio ambiente, predominantemente visual da sociedade contemporânea ou pós-moderna é um processo enformado pela ambivalência da imagem, moldado pela cultura, influenciado pela linguagem, e regulado pelas nossas características individuais. Segundo Eisner (2002) este contacto é indispensável à vida, na medida em que é "a base da própria vida" e Freedman (2003) considera que é a cultura visual que dá forma ao mundo e, simultaneamente, constitui a forma de olhar o mundo.

Mirzoeff (2003) afirma que embora a visualização seja uma característica do mundo contemporâneo, não significa que conhecemos aquilo que observamos, sendo por isso necessário converter a cultura visual num campo de estudo. Defende este autor que a cultura visual deve constituir-se como estratégia para compreender a vida, focando-se na experiencia visual quotidiana dos consumidores que buscam informação, prazer ou significado através das diversas tecnologias visuais, definindo-a "como qualquer forma de dispositivo desenhado para ser observado e/ou para aumentar a visão natural, abarcando desde a pintura a óleo até à televisão e à Internet" (p.19). Sendo o visual um "lugar sempre desafiante de interação social e de definição em termos de classe, género, identidade sexual e racial", explicita que a cultura visual constitui também uma "tática para estudar a genealogia, a definição e as funções da vida quotidiana pós-moderna a partir da perspetiva do consumidor, mais que do produtor" (p.20), sublinhando que não se trata da abordagem tradicional do estudo da história das imagens ou das imagens em si mesmas, mas sim do estudo da propensão contemporânea para modelar a vida em imagens. Neste sentido, a cultura visual visa a análise e discussão de objetos, materializados em diferentes suportes, a partir dos quais diferentes planos de leitura se intersetam.

No mesmo sentido, Hernandez (2000), relativamente à educação artística, considera que compreender a cultura visual exige o acesso a todo o tipo de imagens sem as restrições impostas pelo gosto ou a tradição, estudando o contexto das culturas que as produziram, interpretando-as e compreendendo como essa interpretação

influencia o modo como nos vemos e encaramos o mundo em que vivemos. Segundo o mesmo autor (2000), encarar a arte mais pela vertente da sua compreensão, em lugar de a observar como um conjunto de estímulos, é a tendência atual. Acrescenta que esta tendência considera a cultura "como marco explicativo das representações e comportamentos dos seres humanos" (p. 49), e que a educação deverá centrar-se nos significados que cada indivíduo produz, dentro do seu grupo sociocultural, como ponto de partida para o estudo das relações que se estabelecem entre os diferentes grupos socioculturais e as suas produções culturais.

Parsons (1992) refere que neste processo mediado pela linguagem, se podem desenvolver nos alunos capacidades de criação, interpretação e comparação de significados a partir dos objetos que fazem parte da cultura visual, considerada indispensável na sociedade da informação de da comunicação em que vivemos. Ou seja, a cultura visual visa dotar os alunos de competências que lhes permitam lidar com as múltiplas informações visuais dos mais variados tipos e suportes com que se confrontam diariamente.

É neste contexto que surge o conceito de literacia visual como "a capacidade de reconhecer, compreender e exprimir corretamente um argumento em qualquer medium de expressão visual" (Damásio, s/d), deixando, assim, o conceito de literacia de se circunscrever à capacidade de utilização da língua escrita, alargando-se a novas formas de produção e transmissão de conhecimento.

Assim, também a educação artística não se deve focar exclusivamente nas imagens de objetos artísticos tradicionais como a pintura ou a escultura, mas alargar o seu foco a todas as imagens que fazem parte do nosso ambiente visual. Como refere Kellner (1995), a imagem, para além de informar ou ilustrar, pode educar e aprender a lê-la criticamente é aprender a apreciar e a descodificar. Considera ainda que é pedagogicamente importante analisar o conteúdo das imagens, a forma como são construídas e modelam a nossa vida, dando como exemplo a riqueza de sentidos da imagem publicitária. Roland Barthes[1] foi dos primeiros teóricos a eleger a imagem publicitária como campo privilegiado para o estudo dos fenómenos da comunicação através da imagem.

Efland (1999) afirma que para que o estudo da arte seja relevante na época pós-moderna é necessário considerar a sua interpretação como "atos construtivistas de significado/fazer", identificando, para tal, quatro condições: 1. dar mais importância à produção das minorias, contrariamente ao que tem acontecido na civilização ocidental; 2. estudar os sistemas de relações entre o poder e o conhecimento, procurando compreender as razões porque uns são privilegiados em detrimento de outros; 3. "a ideia de desconstrução e intertextualidade", procurando eventuais oposições nas obras e todos os seus significados inerentes; 4. partir da conceção de que existem obras de arte que exibem códigos culturais complexos que têm sentidos distintos para grupos diferentes. Conclui que cada uma destas condições pode servir de ponto de partida para a aprendizagem, mas que é através da interpretação que se atingirão entendimentos[2].

3. PARSONS E HOUSEN

Quer os estudos de Michael Parsons (1992), quer os de Abigail Housen (1992), focam o aspeto estético da leitura da imagem, incidindo o seu foco na interpretação das imagens, sobretudo da obra de arte. Preconizam estádios de desenvolvimento estético que, embora relacionados com os estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, se apresentam desligados da progressão cronológica que Piaget enuncia.

[1] Barthes, Roland. (2009). *O óbvio e o obtuso*. Lisboa: edições 70
[2] http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/programa.htm

Para Michael Parsons (1992), a maioria das pessoas quando fala de arte menciona principalmente quatro tipos de ideias ou assuntos: 1) o tema (beleza, realismo, conteúdo da obra); 2) a expressividade das emoções; 3) as caraterísticas formais; 4) o juízo, e estabeleceu que o conjunto de ideias manifestado por cada indivíduo traduz a forma como este "vê" a arte. Cada um destes conjuntos de ideias tipificados insere-se num dos cinco estádios de apreciação estética que definiu, recorrendo, para tal, a um grande número de entrevistas realizadas ao longo de cerca de dez anos, em que, a propósito de algumas obras de pintura, punha algumas questões a entrevistados de diferentes idades e formações, e que correspondem a cinco modos de falar de arte. Para se desenvolver a forma de "ver" e falar sobre arte, do 1° até ao 5° estádio, em que já se apresentam opiniões pessoais baseadas em juízos lógicos, é necessário adquirir conhecimentos sobre composição de imagens e os elementos básicos da sua organização, imprescindíveis à abordagem estética da obra de arte, sendo que neste processo o individuo tem oportunidade de desenvolver várias capacidades cognitivas, nomeadamente o raciocínio e a capacidade de argumentação.

Abigail Housen considera que o seu trabalho se baseia na proposição da Estética Moderna de que a beleza está no "olhar do observador" e que "a maneira como se olha dá forma ao que se vê" (2011:149). Procurando compreender como o observador atribui sentido à obra de arte, Housen recorreu, tal como Parsons, a inúmeras entrevistas cujas respostas padrão deram origem aos 5 estádios de desenvolvimento estético - Descritivo, Construtivo, Classificativo, Interpretativo e Re-Criativo - que fazem parte do *Manual de Codificação do Desenvolvimento Estético*. Cada estádio corresponde a um modelo de abordagem da obra de arte, não significando que os adultos se posicionem em estádios superiores aos das crianças. Para descobrir em que estádio se encontra um indivíduo, criou um tipo de entrevista aberta que designou como *Entrevista de Desenvolvimento Estético*. Com uma duração entre 10 a 20 minutos, o entrevistador faz a primeira pergunta "o que vê aqui" e o entrevistado "dá início ao fluxo de consciência" (2011:153). As respostas são analisadas e categorizadas no estádio respetivo conforme o *Manual de Codificação do Desenvolvimento Estético.*

Baseado neste estudo, Abigail Housen e Philip Yenawine criaram um programa pedagógico -VTS - *Visual Thinking Strategies* (1992) o qual, através de dez aulas, nove na sala de aula e uma num museu, tem como objetivo o desenvolvimento estético através do desenvolvimento do raciocínio no processo de construção do sentido das obras de arte. O desenvolvimento da literacia visual preconizado exige a criação por parte do docente, de um ambiente de verdadeiro respeito pela opinião do outro, sob pena do aluno perder a confiança em si próprio e, consequentemente, a sua autoestima. As competências que este programa pode desenvolver são muito abrangentes, destacando-se as que se relacionam com a comunicação oral e escrita. O programa prevê também a formação dos docentes.

Das posições teóricas apresentadas, verifica-se que, no estudo relativo aos vários aspetos da imagem, a tónica desloca-se das leituras de base formalista para a sua interpretação, promovendo nos alunos diversas competências que se podem desenvolver neste processo e na aquisição de conhecimentos, em conformidade com as Metas de Aprendizagem do Ensino Artístico (DEB, 2001) dos vários ciclos de ensino.

4. EXERCÍCIOS

O desenvolvimento da literacia estética é passível de se realizar em todas as idades, desde uma primeira sensibilização à arte e à imagem até ao desenvolvimento de competências no campo da produção artística e à aquisição de conhecimentos de âmbito artístico, histórico, sociológico e cultural. A abordagem a realizar terá

ISBN: 978-989-95733-3-8

sempre de ter em conta o nível etário dos indivíduos a quem é dirigida, os seus estádios de desenvolvimento, bem como as etapas do seu desenvolvimento gráfico.

Este tipo de exercícios não exige que o docente possua formação artística particularmente especializada e podem ser utilizados materiais de desperdício como revistas ou jornais.

Dos exercícios que apresentamos em seguida, o primeiro foi realizado por alunos do 1°ano da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias e o segundo por alunos do último ano dos cursos de Formação de Professores do 1° ciclo e de Educadores de Infância e os seus objetivos, quer a nível de produção, quer de exploração, tiveram em conta as circunstâncias acima referidas. Alguns foram realizados com recurso a programas informáticos.

4.1- 1° Exercício

Material: fotocópias a cores de duas pinturas escolhidas pelos alunos, cola e tesoura.

Objetivos: proporcionar o conhecimento de obras de arte e dos seus autores e desenvolver as capacidade de observação e de interpretação - os sentimentos que expressa, a mensagem que comunica, o tema tratado, em que suporte, com que técnica e materiais, quais os elementos plásticos estruturantes, regras de composição relativos à figura/fundo, escala, planos ou códigos percetivos/comunicacionais, a paleta do artista, o estilo artístico.

Operacionalização: Tendo como pretexto o estudo do processo de comunicação, os alunos são convidados a realizar uma imagem (fig1) cujo suporte será uma das pinturas (fig2). Nesta pintura introduzirá um ou mais elementos retirados da outra (fig3), de modo a que a mensagem se altere.

1° - Os alunos escolhem uma pintura que lhes provoque uma qualquer emoção e, neste caso, porque se estudavam as teorias da comunicação, pretendia-se que descodificassem uma determinada mensagem.

2° - Na aula, onde as regras democráticas de respeito pela opinião do outro e pela ordem pela qual cada um intervém devem ser rigorosamente observadas, os alunos são convidados a apresentar a imagem, a emoção e a mensagem que esta lhes suscitou. Os colegas podem intervir, apresentando opiniões alternativas e respetivos argumentos. Pretende-se que aprendam a justificar as suas opiniões, a utilizar o vocabulário apropriado e que compreendam as razões, quer a nível da imagem, quer a nível do observador, pelas quais nem sempre todos veem a mesma mensagem ou lhe atribuem o mesmo significado. Seguidamente, a obra será analisada, procurando compreender a forma como os elementos da linguagem visual se organizam na composição, de modo a permitir a leitura ou leituras realizadas.

3° - Numa segunda aula, os alunos através da desconstrução da obra e da introdução de elementos formais e/ou cromáticos retirados de uma outra obra constroem uma nova imagem cuja mensagem deve ser distinta da primeira e apresentar qualidade a nível compositivo. O trabalho é novamente apresentado à turma e promovidas nova discussão e análise. Pretende-se reforçar o conhecimento e a compreensão do papel que desempenham os elementos estruturais da linguagem plástica na realização artística.

4° - Em casa, os alunos pesquisam os autores das pinturas utilizadas no exercício - biografia, obra e respetivas caraterísticas, currículo artístico, movimento artístico em que se inserem se for caso disso, caraterísticas históricas, culturais, políticas, tecnológicas da época em que viveram ou vivem.

5° - Na aula, procurar-se-á relacionar todas as informações obtidas, procurando compreender como as caraterísticas dos objetos estético-visuais dependem dos múltiplos fatores que distinguem cada época.

6° - Por fim, todas as informações são compiladas e organizadas num suporte no formato que entenderem, devendo conter texto e imagem. O resultado deverá ter em conta os princípios básicos de design comunicacional se for em suporte de papel ou digital; de design de autor se optarem por outro tipo de artefacto.

4.1.1. Conjunto de imagens 1

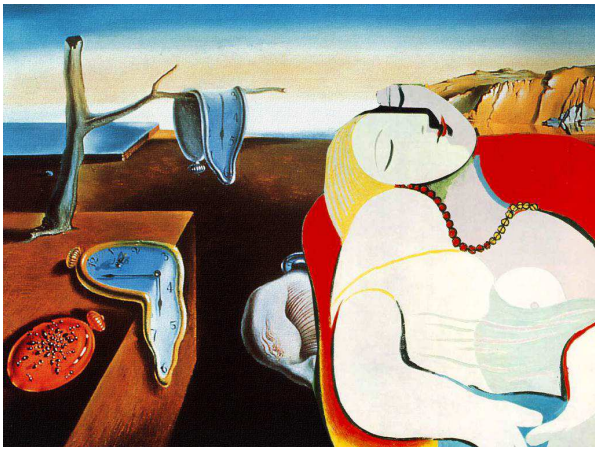


Fig.1 *Dormitando* Ana Farinha

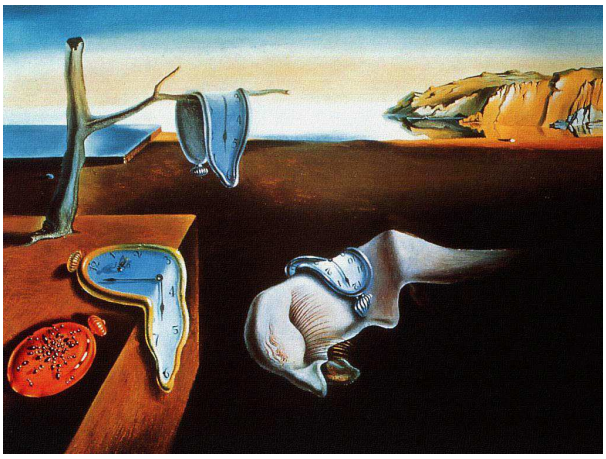


Fig.2 *A Persistência da Memória* Salvador Dali

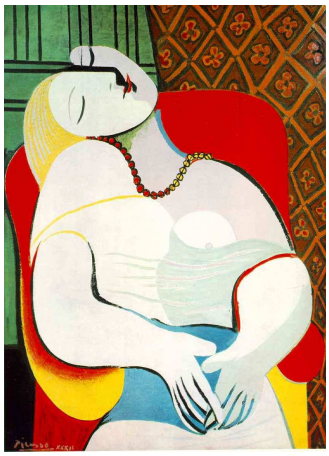


Fig.3 *O Sonho* Picasso

ISBN: 978-989-95733-3-8

4.1.2. Conjunto de imagens 2

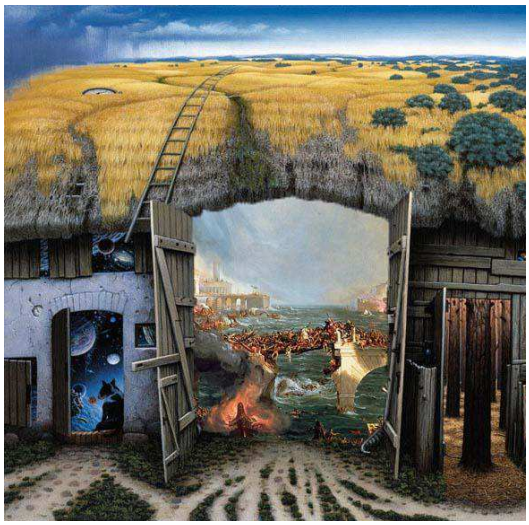


Fig.1 *O Próximo Passo* Rita Santos

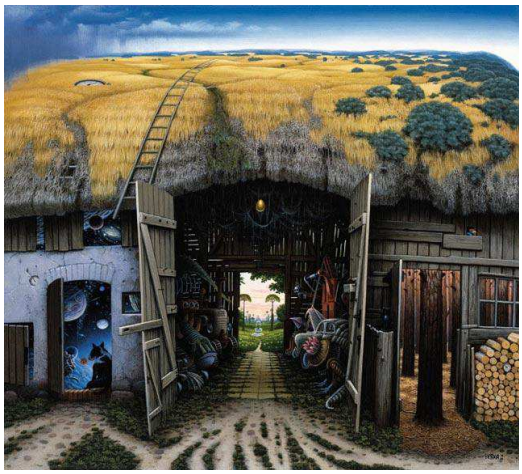


Fig.2 *Epitathy* Jacek Yerk

Fig.3 *Destruição* Thomas Cole

4.1.3. Conjunto de imagens 3

Fig.1 *Em Família* Renata Lisboa

Fig.2 *Amantes* Szinyei Merse

Fig.3 *Passatempos infantis* Frederik Clement

4.1.4. Conjunto de imagens 4

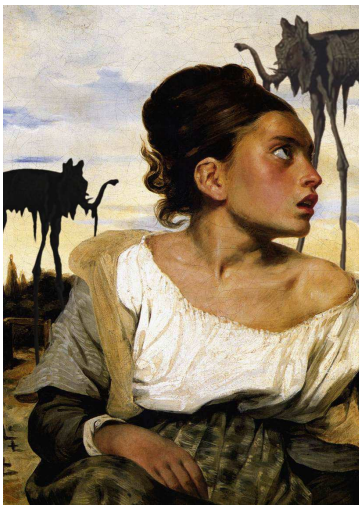


Fig.1 *Do Além* Catarina Teixeira

ISBN: 978-989-95733-3-8

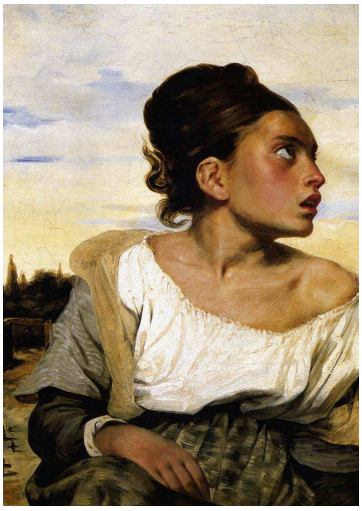


Fig.2 *Rapariga sentada* Delacroix

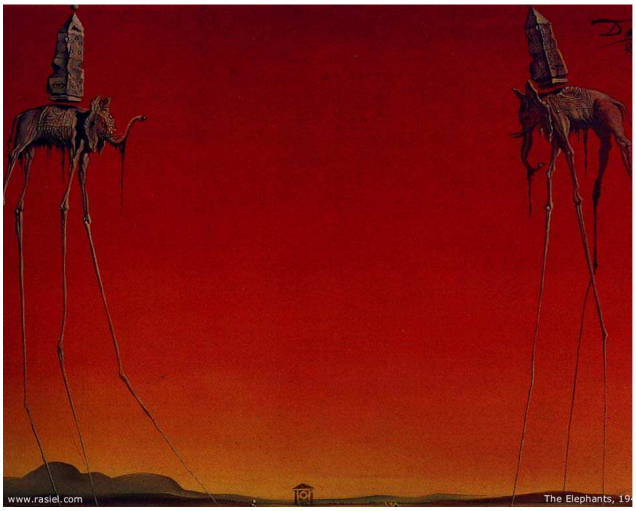


Fig.3 *Elefantes* Dali

4.2 - 2º Exercício

Material: revistas, jornais ou outros materiais impressos, cola, tesoura.

Objetivos: desenvolver as capacidades de observação e de produção artística e o conhecimento das regras de composição e dos elementos plásticos estruturantes, principalmente, a cor, a textura e a luz e o seu papel na composição.

Operacionalização: a partir dos elementos retirados das imagens das revistas e jornais, os alunos realizam uma "colagem" (figs. 4, 5, 6, 7, 8) a que dão um título. Pode ou não ser pedido que trabalhem um determinado tema.

Tal como no primeiro exercício, a sua exploração adaptar-se-á ao nível etário e de desenvolvimento dos alunos. Neste caso, os exercícios foram realizados por alunos da disciplina de Expressão Plástica de cursos de formação de Professores do 1º ciclo e de Educadores de Infância.

1º - Os alunos escolhem um tema para a colagem e procuram em revistas e jornais elementos formais para a composição ou simplesmente cores e/ou texturas que utilizarão nas formas que recortam e colam. Pretende-se que apliquem as regras que aprenderam anteriormente relativas à organização da composição, como relação figura/fundo, equilíbrio, movimento, harmonia cromática, texturas, volume, etc.

2º - Na aula, com as regras democráticas de respeito pelo outro rigorosamente observadas, os alunos apresentam a imagem realizada e o título atribuído que deverá remeter para o significado que pretenderam representar. Os colegas podem intervir, questionando ou apresentando opiniões alternativas sustentadas por argumentos, utilizando sempre vocabulário apropriado e específico. Pretende-se que aprendam a justificar as suas opiniões, a compreender que a maior parte das imagens pode ter várias leituras por razões que se prendem, quer com as características do observador, quer com as da própria imagem e o papel que a legenda ou o titulo desempenham relativamente à imagem.

3º - A colagem será analisada, procurando compreender como da organização formal dos elementos da linguagem plástica aplicada na composição resulta o significado ou significados atribuídos. Pretende-se reforçar o conhecimento e a compreensão do papel que desempenham os elementos estruturais da linguagem plástica na

realização dos objetos artísticos, de que são exemplos a cor na Fig.5 *Tristeza* ou as texturas da Fig.8 *Aldeia portuguesa.*

4° - Nesta fase pode recorrer-se ao trabalho interdisciplinar, porque nem sempre os docentes da educação artística possuem conhecimentos específicos para ajudar a pesquisa dos alunos. As imagens que representam conceitos abstratos - ex: *Tristeza* exigem um tipo de pesquisa diferente daquelas cuja representação é mais objetiva - Ex: *os Descobrimentos*. A partir dos títulos e significados atribuídos às imagens, os alunos podem procurar dados sobre as mesmas nas várias disciplinas curriculares. Naturalmente, dado o carácter transversal da língua portuguesa, pode haver lugar à produção de textos escritos sobre o resultado da pesquisa.

5° - O material recolhido, textos e imagens, será compilado e organizado em suporte de papel ou digital, devendo ter em conta os princípios básicos de design comunicacional.

Fig.4 A vida

Fig.5 Tristeza

Fig.6 Os Descobrimentos

ISBN: 978-989-95733-3-8

Fig.7 Moda

Fig.8 Aldeia portuguesa

Figs. 4, 5, 6, 7, 8 - Exemplos de colagens realizadas por alunos da Escola Superior de Educação de Lisboa

CONCLUSÃO

Das posições teóricas apresentadas, verifica-se que, por um lado, o foco da aprendizagem artística deve deslocar-se dos tipos de leitura da imagem propostos pelos teóricos da perceção e da semiótica, em direção ao desenvolvimento da literacia estética, em que a tónica deve ser posta na interpretação das imagens, nos seus diversos significados e na relação destes com os contextos socioculturais dos seus produtores e de quem lhes atribui sentido. Por outro lado, o real objeto de estudo é a "imagem," e não as "obras de arte" consideradas como tal pela sociedade ocidental. Neste âmbito, apresentamos dois tipos de exercícios muito simples, mas que servem de motivação ou ponto de partida, quer para o estudo da arte e da produção artística, quer para a exploração de aspetos ligados à imagem, considerada no seu sentido mais amplo.

O primeiro tipo de exercícios pode servir de ponto de partida para o estudo de outras áreas disciplinares como a história (contextualização histórica da obra), ou a geografia (relações com o seu contexto de produção), entre outras. O desenvolvimento de competências linguísticas está presente na análise da "pintura" resultante, em que cada aluno apresenta a sua interpretação da obra dos colegas e identifica como as alterações introduzidas modificaram ou não o seu significado, justificando a sua opinião; na comparação das diversas interpretações e reflexão sobre as causas dessa diversidade, na correção das informações escritas compiladas.

Tal como o primeiro exercício, o processo de realização do segundo exercício e as produções resultantes podem dar azo ao estudo, quer de conteúdos relativos à educação artística, quer de outros campos do saber, dependendo do assunto representado nas imagens. O tratamento de questões socioculturais atuais se o assunto o justificar, e o desenvolvimento de competências linguísticas devem ser uma preocupação sempre presente.

Os estudos apresentados permitem-nos também inferir que a educação se deve focar em projetos que proporcionem o desenvolvimento de competências do domínio da literacia visual, na medida em que a visualização é

uma das características socioculturais mais relevante da sociedade atual. Quer nos dediquemos ao desenvolvimento da literacia estética, mais comum na educação artística, quer da literacia visual, que pode abranger disciplinas de todas as áreas do conhecimento, pois hoje a imagem está presente em todas elas, a realização de projetos nestes domínios, pelas suas características integradoras e relacionais, permite aos alunos compreender que todo o conhecimento está interligado e em relação com o seu contexto histórico, social, económico e cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Arnheim, R. (1989). *Arte e perceção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Barthes, R. (2009). *O óbvio e o obtuso*. Lisboa: edições 70

Damásio, M. J. (s/d). *Contributos para a Constituição de uma Literacia Mediática.* (Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/_texto.php?html2=damasio-manuel-literacia-mediatica.html)

Dondis, D. (1991). *A Sintaxe da linguagem visual.* São Paulo: Martins Fontes.

Efland, A. (1999). *Arte e Cognição: teoria da aprendizagem para uma época pós-moderna*. (Disponível em: http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/programa.htm)

Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente.*Barcelona: Paidós

Freedman, K. (2003). The Importance of student artistic production to teaching visual culture. *Art Education*, v.56, n.303, pp.59-61.

Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Hernández, F. (2003). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

Housen, A. (1992). Validating a measure of aesthetic: development for museums and schools. *ILVS Review*. Massachusetts College of Art, v.2, n.2, pp.213-237. (Disponível em: http://www.vue.org/documents/validating.html.)

Housen. A. (2011) O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In Fróis, João Pedro (Coord.). *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian, pp.149-170.

Kellner, D. (1995). Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In Silva, T. T. (Coord.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, p.104-31

Lowenfeld, V. & Brittain,W.L. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.

Luquet, G. H. (1969). *O Desenho infantil.* Porto: Civilização.

Competências essenciais para o Ensino Artístico (Disponível em http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt

Mirzoeff, N.. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Parsons, M. (1992) *Compreender a arte.* Lisboa: Editorial Presença.

Parsons, M. (2011). Dos repertórios às ferramentas: ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte. In Fróis, João Pedro (Coord.). *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian, pp.171-191.

Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

Yenawine, P. (2011). Da teoria à prática: estratégias do pensamento visual. In Fróis, João Pedro (Coord.). *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian, pp.193-202.

ISBN: 978-989-95733-3-8

A PASSIVA: UMA ESTRUTURA DE AQUISIÇÃO TARDIA

Antónia Estrela
Escola Superior de Educação de Lisboa e
Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa
antoniaestrela@eselx.ipl.pt

Resumo: Este trabalho visa a apresentação de uma investigação sobre a aquisição da construção passiva em Português Europeu. Diversos estudos mostram que esta estrutura é adquirida tardiamente em várias línguas. Os nossos dados apontam no mesmo sentido, ou seja, só a partir dos quatro anos é que as crianças conseguem interpretar frases passivas sintáticas com verbos agentivos, não se encontrando ainda consolidada, nessa altura, a aquisição da passiva com verbos não agentivos. Estes dados poderão servir de pistas de trabalho quando se fala da importância da relação entre a consciência sintática das crianças e o desempenho que revelam ao nível da leitura e da escrita.

Palavras-chave: aquisição, linguagem, estrutura passiva

Abstract: This study aims at the description of the passive acquisition in European Portuguese. Many studies show that this construction is acquired late in different languages. Our data show the same. In this paper we contribute to the study of the acquisition of passives with the results of two experiments run with European Portuguese speaking children. In Portuguese, only at the age of four, children can interpret syntactic passive sentences with actional verbs. The acquisition of non-actional verbs happens later. These data may serve as clues when we talk about the importance of the relationship between syntactic awareness of children and their performance concerning reading and writing skills.

Keywords: language acquisition, passive construction

1. Introdução

A consciência sintática é a capacidade que o ser humano tem para refletir conscientemente sobre aspetos ligados à sintaxe da sua língua. O desenvolvimento da consciência sintática é importante para um bom desempenho relativamente à leitura e à escrita, pois os aspetos estruturais de um texto servem de pistas para a sua compreensão (Duarte, 2008). O contexto sintático vai, por exemplo, permitir o processamento de palavras desconhecidas, contribuindo para uma mais fácil extração do sentido do texto. A construção desse significado não depende exclusivamente dos elementos lexicais, mas também dos elementos funcionais e do modo como se articulam entre si, concorrendo ambos para a construção de frases simples e/ou complexas, com diferentes estruturas.

Alguns estudos referentes à manifestação da consciência sintática em crianças em idade escolar têm evidenciado a existência de correlações entre a capacidade de refletirem acerca da estrutura sintática da sua língua e aquisição de competências ao nível da leitura e da escrita. Neste sentido, Mokhtari e Thompson (2006) revelaram que o nível de consciência sintática está amplamente relacionado com a fluência na leitura e com o desempenho na compreensão da leitura. Para os autores, estas correlações indiciam que baixos níveis de consciência sintática correspondem não só a uma fluência de leitura pobre, como também a uma compreensão deficitária.

Também Barrera & Maluf (2003) levaram a cabo um estudo no sentido de avaliar a influência da consciência fonológica e sintática na aquisição da linguagem escrita. Verificaram que as crianças que tiveram um melhor desempenho nas tarefas de leitura e de escrita no final do primeiro ano de escolaridade são precisamente aquelas que iniciaram o seu processo de alfabetização com níveis superiores de desenvolvimento da consciência linguística.

Estes e outros estudos relativos à manifestação da consciência linguística em crianças em idade pré-escolar e escolar são interpretados como reveladores da existência de uma relação causal que se estabelece entre a capacidade de manipular e refletir acerca de aspetos sintáticos da língua e a aquisição da literacia. Os vários autores assumem que a consciência sintática tem um papel importante no desenvolvimento de competências ao nível da leitura e da escrita uma vez que permite, por exemplo, que as crianças mobilizem os seus conhecimentos sobre certas restrições sintáticas para apreender o significado de palavras desconhecidas. Tendo em conta que a leitura fluente exige a articulação dos significados dos itens lexicais individuais, assume-se que a consciência sintática contribui para o desenvolvimento da competência de leitura uma vez que permite às crianças apoiarem-se nesses elementos no processamento do texto enquanto unidade autónoma de sentido.

No entanto, apesar dos estudos que sugerem a relação entre consciência sintática e as capacidades de leitura e escrita, Cain (2007) afirma não ser ainda possível definir claramente as caraterísticas dessa relação. Neste sentido, constata-se a necessidade de novos estudos para investigar de que forma a capacidade das crianças para identificar, julgar e manipular estruturas sintáticas pode influenciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Uma das estruturas sintáticas cuja interpretação acarreta maiores dificuldades é a construção passiva e é a aquisição desta estrutura que constitui o foco do presente trabalho, que está organizado como a seguir se descreve. No ponto 2, apresentamos, de forma não exaustiva, o estado da arte relativamente à aquisição da passiva. Posteriormente, damos a conhecer as duas experiências que levámos a cabo com o intuito de identificar as dificuldades na interpretação da passiva por crianças entre os 3 e os 5 anos. No ponto 4, apresentamos os resultados apurados, e discutimo-los a seguir. Finalizamos com algumas notas, defendendo quer a pertinência de novos estudos sobre a estrutura passiva, quer a ênfase que deve ser dada à relação entre consciência sintática e desempenho ao nível da leitura e da escrita.

2. A aquisição da construção passiva

A literatura existente apresenta várias propostas de tipologia de construções passivas: sintática, adjetival, pronominal e infinitiva (Mateus *et al.* 2003; Peres e Móia 1995). Persistem alguns aspetos problemáticos relacionados com esta tipificação, que não interessa, no entanto, abordar agora, tendo em conta os objetivos deste trabalho. Mais recentemente, Duarte e Oliveira (2010) propuseram para o português, a partir de Embick (2004), uma divisão tripartida das construções passivas, baseada na existência de três tipos de particípios: eventivos, estativos e resultativos.

Estando identificados vários tipos de construções passivas na literatura, aquela que será alvo da nossa pesquisa é apenas a passiva sintática. Para se estudar devidamente a estrutura passiva, é importante compará-la com a sua correspondente ativa. Tenhamos então em consideração os seguintes exemplos:

1) A Sara leu o livro.
2) O livro foi lido pela Sara.

A frase 2) é a versão passiva da frase apresentada em 1). Semanticamente, as duas frases são, no essencial, equivalentes, uma vez que exprimem a mesma predicação básica, havendo uma relação entre os elementos designados pelas expressões *Sara* e *livro*, assim como os mesmos valores de Tempo, Aspeto, Modo e Polaridade. Os

predicadores das duas frases são formas derivadas do mesmo verbo *ler*. A expressão que assume o papel de objeto direto na ativa realiza-se como sujeito da passiva. A expressão que assume o papel de sujeito na ativa realiza-se como complemento agente da passiva na correspondente passiva. A opcionalidade do sintagma *por* poderia levar-nos a pensar que se trataria de um adjunto. Contudo, mesmo nas passivas sintáticas em que este complemento não é foneticamente realizado, o papel temático externo está implícito, como se pode comprovar através da possibilidade de ocorrência de advérbios orientados para o Agente:

3) O livro foi lido atentamente.

As funções semânticas são mantidas nas estruturas 1) e 2): *Sara* tem o papel de Agente, tendo *livro* o de Tema. A passiva é formada pelo verbo *ser* e o particípio passado.

A possibilidade de haver a correspondente passiva de uma frase ativa depende do verbo utilizado, pois nem todos são compatíveis com esta estrutura. Assim, para haver uma passiva, para além das restrições aspectuais que estão implicadas, o verbo em questão tem de ser transitivo, isto é, um verbo com um argumento interno com a função sintática de complemento direto. São, portanto, excluídas, entre outras, passivas formadas com formas participiais de verbos inergativos, ou seja, verbos que selecionam um argumento externo com a função gramatical de sujeito (4), de verbos inacusativos, ou seja, verbos que selecionam um argumento interno que ocorre com a função gramatical de sujeito (5) e de verbos que selecionam argumentos internos preposicionais (6) (Mateus *et al.* 2003):

4) *O João foi trabalhado.

5) *O João foi desmaiado.

6) *O João foi interferido.

Relativamente à aquisição da passiva sintática, a pesquisa nesta área revela que a complexidade inerente a esta construção pode tornar mais árdua não só a sua produção, como também a compreensão[1]. Para o Português Europeu, Sim-Sim (1997) apresenta dados que mostram que as crianças de seis anos ainda manifestam dificuldades na compreensão de passivas reversíveis. As passivas reversíveis são aquelas que contêm dois agentes possíveis, ao contrário das passivas não reversíveis em que apenas um dos termos pode ocupar o papel de agente devido a restrições semânticas. Atente-se nos seguintes exemplos, em que 7) e 8) correspondem a passivas reversíveis, enquanto 9) é uma passiva não reversível:

7) A mãe foi penteada pela menina.

8) A menina foi penteada pela mãe.

9) O livro foi lido pelos meninos.

10) *Os meninos foram lidos pelo livro[2].

O estudo de Sim-Sim (1997) faz a distinção entre a compreensão de passivas reversíveis e de não reversíveis. No que respeita ao primeiro tipo, só a partir dos 9 anos é que as crianças têm um desempenho ao nível do adulto, com uma taxa de acerto de 77%. Já as passivas não reversíveis são compreendidas aos 4 anos, com 94% de correção. Como veremos adiante, as passivas não reversíveis não foram objeto de análise no nosso estudo. Apenas

[1] Correia (2003) demonstra que enunciados de matemática com exercícios formulados na voz passiva originam problemas de compreensão e posterior resolução dos exercícios.
[2] O asterisco marca a agramaticalidade da frase.

as passivas reversíveis foram estudadas. Obtivemos resultados diferentes dos de Sim-Sim (1997). Questões metodológicas poderão talvez explicar tais diferenças.

Sendo muito rara a bibliografia sobre aquisição de construções passivas em Português Europeu, é muito ampla no que diz respeito a outras línguas. Destacam-se alguns estudos para as seguintes línguas: inglês (Maratsos *et al*., 1985, Borer e Wexler, 1987, Fox e Grodzinsky, 1998); espanhol (Pierce, 1992), português do Brasil (Gabriel, 2001; Rubin, 2009).

Maratsos *et al.* (1985) desenvolvem um estudo que visa testar a compreensão em passivas com verbos agentivos (ex. *morder*) e passivas com verbos não agentivos (ex. *ver*). Como em muitos outros estudos, os resultados obtidos apontam para uma melhor compreensão de verbos agentivos do que de verbos mentais por parte das crianças.

Por seu turno, Gordon e Chafetz (1990) rejeitam a explicação sobre as propriedades semânticas adiantadas por Maratsos *et al*. (1985), preferindo apresentar uma abordagem centrada no verbo. Para eles, as crianças ouvem mais verbos agentivos do que não agentivos na voz passiva, precisamente pelo facto de aqueles serem mais frequentes. Como tal, não é a natureza semântica das classes verbais que restringe a aquisição, mas o *input*. Estes autores adiantam que as passivas são adquiridas e representadas em cada verbo individualmente dentro do léxico.

Dois estudos que se distinguiram pelo impacto que obtiveram foram os de Borer e Wexler (1987) e Fox e Grodzinsky (1998). Os primeiros autores defendem a Hipótese da Maturação que prevê que a disponibilização de certas estruturas está sujeita a maturação.

Fox e Grodzinsky (1998) preferem colocar a ênfase na transmissão temática, sendo a falha na atribuição do papel temático externo a causa das dificuldades com que as crianças se confrontam. Segundo os autores, em predicados com verbos agentivos, a atribuição do papel temático não é problemática, o que contribui para que a frase seja devidamente interpretada pelas crianças. No entanto, em predicados com verbos não agentivos, há um conflito de papéis temáticos que causa as dificuldades com as passivas construídas especificamente com estes verbos.

Outros estudos há que mostram que a construção em análise não é uma estrutura de aquisição tardia. Demuth (1989) aponta a ausência de dificuldades na aquisição de passivas em Sesotho, uma língua do grupo bantu, e justifica o facto com a alta frequência de passivas no *input*, por um lado, e com morfologia única desta construção nesta língua, por outro.

No estudo que levou a cabo para o português do Brasil, Rubin (2009) conclui que as crianças compreendem passivas reversíveis e não reversíveis curtas3 e longas4, com verbos agentivos, não compreendendo passivas com verbos não agentivos aos 4 anos e 11 meses. Se uma análise aos resultados globais aponta para um atraso, os resultados individuais sugerem que para algumas crianças a interpretação da passiva (especialmente da passiva curta) não constitui qualquer problema. Pelos motivos apresentados, a autora considera que falar num atraso universal na aquisição da passiva é muito redutor.

Tendo sido feita uma breve descrição da literatura sobre a aquisição de passivas, o que notamos é a persistência de resultados dissemelhantes em várias línguas, o que torna mais árdua a tarefa de atribuir uma explicação para a aquisição aparentemente tardia da estrutura passiva. Até ao nível de uma mesma língua, nota-se

[3] Passivas curtas (*short passives*) são aquelas em que o agente da passiva não é expresso: *A menina foi penteada.*
[4] Passivas longas (*long passives*) são aquelas que têm o agente da passiva expresso: *A menina foi penteada pela mãe.*

algumas divergências em termos de resultados, o que pode ser justificado, por exemplo, com questões metodológicas.

No nosso entender, é justamente a diversidade de resultados que legitima a necessidade de estudos mais abrangentes nesta área específica. Pensamos que a análise dos dados do PE poderá contribuir para um conhecimento mais aprofundado da temática em questão.

3. A compreensão de passivas sintáticas em PE

Relativamente ao PE, pretendemos verificar se existe uma aquisição tardia da estrutura passiva e, em caso positivo, tentar identificar os fatores que justificam esse atraso. É nosso objetivo investigar a compreensão de passivas longas e de passivas curtas, ao mesmo tempo que testamos se o tipo de verbo implicado será pertinente para a interpretação da passiva, nomeadamente verbos agentivos e verbos não agentivos. O intuito é avaliar a adequação das duas hipóteses, já anteriormente descritas, que tentam explicar o desenvolvimento tardio da construção passiva na gramática da criança.

Tendo em conta os desenvolvimentos teóricos apresentados na secção anterior, convém agora explicitar as duas hipóteses de trabalho que presidem ao nosso estudo, tornando claras as assunções subjacentes a cada uma delas.

Hipótese 1: A compreensão de passivas longas acarreta maiores dificuldades do que a compreensão de passivas curtas.

O estabelecimento desta hipótese está diretamente relacionado com a ideia defendida em Borer & Wexler (1987) de que a passiva curta será mais fácil para as crianças, numa fase inical, porque será interpretada como passiva adjetival, não implicando, portanto, a existência de uma cadeia argumental.

Hipótese 2: A compreensão de passivas com verbos não agentivos acarreta maiores dificuldades do que a compreensão de passivas com verbos agentivos.

A formulação desta hipótese, na esteira de Fox & Grodzinsky (1998), justifica-se no sentido em que a atribuição do papel temático é feita diretamente pela preposição, com verbos agentivos, o que seria facilmente interpretável pelas crianças. Com verbos não agentivos, haverá um conflito de papéis temáticos que originará complicações na interpretação de passivas longas.

3.1. Estudo experimental

O estudo experimental levado a cabo divide-se em duas partes. Na primeira parte, testámos a compreensão de passivas com verbos agentivos, enquanto na segunda foram testadas frases passivas com verbos não agentivos.

3.1.1. Passivas com verbos agentivos

No primeiro estudo experimental, participaram 72 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo a média de idades dentro de cada grupo 3;7, 4;7 e 5;6, respetivamente. O grupo de controlo foi constituído por 24 adultos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 18 e os 22, sendo a média de idades de 19;6.14. As crianças foram selecionadas tendo em conta a sua idade e a língua materna. Todas tinham o português como língua materna, eram monolingues e não estavam diagnosticadas com qualquer patologia que pudesse perturbar o seu desempenho no teste.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Foi testada a compreensão de frases passivas longas, de frases passivas curtas, bem como das frases ativas correspondentes, através de um Teste de Seleção de Imagem. Apenas foram utilizados verbos agentivos. Os verbos testados foram escolhidos tendo em conta o teste feito para o inglês, no âmbito do projeto COST ACTION A335. Para além disso, diversas questões, cuja pertinência é conhecida na área da aquisição de construções passivas, foram consideradas, incluindo a reversibilidade6 do verbo, a agentividade, a ausência ou presença do agente da passiva e o conhecimento do mundo.

Os verbos testados foram: *empurrar, examinar, beijar, alimentar, lavar, perseguir, coçar, pentear, desenhar, sujar, acariciar, abraçar, secar, tapar, carregar, puxar, barbear, fotografar, pintar, divertir, magoar, morder*. No total, foram testados 22 verbos, havendo 22 frases ativas, 22 frases passivas longas e 22 frases passivas curtas.

3.3 Passivas com verbos não agentivos

Com a segunda experiência visou-se testar a compreensão de passivas curtas e longas, com verbos agentivos e não agentivos. O Teste de Valor de Verdade foi aplicado a 75 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo a média de idades dentro de cada grupo 3;7, 4;5 e 5;6, respetivamente. O grupo de controlo foi o mesmo que participou na experiência 1.

Foram testadas 42 frases, das quais 7 eram passivas curtas com verbos não agentivos, 7 passivas longas com verbos não agentivos, 7 passivas curtas com verbos agentivos, 7 passivas longas com verbos agentivos e 14 ativas.

Os verbos agentivos utilizados nesta experiência foram: *empurrar*, *lavar*, *pentear*, *abraçar*, *pintar*, *tapar*, *fotografar*; e os não agentivos: *avistar*, *odiar*, *ver*, *adorar*, *ouvir*, *detestar*, *amar*. Mais uma vez, foram tidos em conta aspetos importantes como a reversibilidade7 semântica dos argumentos, a plausibilidade de fazerem parte do conhecimento que as crianças têm sobre o mundo e a possibilidade de representação através de imagens.

Na seleção dos verbos não agentivos, elegemos como critério único o facto de o sujeito da frase ativa não receber o papel temático de Agente, no contexto relevante, pelo que será fácil identificar outros aspetos que diferenciam os verbos selecionados entre si.

3.4. Os resultados

Relativamente aos resultados8 obtidos a partir do primeiro estudo experimental, confirma-se que a interpretação da frase ativa não levanta dificuldades, sendo, no entanto, apenas aos 4 anos que a criança interpreta a passiva ao nível do adulto:9

---

[5] A experiência que levámos a cabo foi inicialmente desenvolvida pelo projeto COST ACTION A33, Crosslinguistically Robust Stages of Children's Linguistic Performance, que concebeu um estudo comparativo da aquisição de várias estruturas linguísticas por crianças de 5 anos, de diversos países europeus. Adaptámos a experiência, originalmente concebida em inglês, para o português e alargámos a faixa etária, tendo participado crianças dos 3 aos 5 anos.

[6] Os argumentos apresentados partilham os mesmos traços semânticos, nomeadamente o traço [+ animado], apresentando também a mesma especificação no que ao traço [+ humano] diz respeito.

[7] Os argumentos apresentados partilham os mesmos traços semânticos, nomeadamente o traço [+ animado], apresentando também a mesma especificação no que ao traço [+/- humano] diz respeito.

[8] Na análise levada a cabo, foram utilizados testes não paramétricos para avaliar a significância das diferenças entre as condições em estudo, uma vez que o número de indivíduos em cada grupo analisado é inferior a 30. Ao realizar-se este tipo de testes, está ser a avaliada a diferença entre as frequências de respostas certas de cada indivíduo e a mediana das frequências de respostas certas de todos os indivíduos. Por essa razão, o parâmetro explorado foi a mediana e não a média.
Assim, para todas as comparações entre grupos, foi aplicado o Teste Mann-Whitney. Quando a comparação é realizada dentro de um mesmo grupo, entre várias condições, foi utilizado o Teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas (considerando o facto de ser a mesma criança a responder às diferentes condições, o resultado dos testes não é independente).
Assumindo um nível de significância de 5%, considerou-se que a diferença entre as proporções é estatisticamente significativa quando o *p-value* é < 0.05.

	Ativa	Passiva	P-value
3 anos	0.86	0.64	<0.0001
4 anos	0.91	0.77	0.0001
5 anos	0.93	0.90	0.0662

Tabela 1. Resultados obtidos na interpretação das frases ativas e das frases passivas.

A tabela acima mostra ainda que a diferença entre a interpretação da frase ativa e da passiva é estatisticamente significativa aos 3 e 4 anos, deixando de o ser apenas aos 5, tal como revelam os *p-values*.

Vemos que a interpretação quer da ativa quer da passiva evolui de acordo com a progressão etária.

No que diz respeito aos resultados obtidos na interpretação das frases passivas longas e curtas, constatamos que a diferença não é significativa em qualquer uma das faixas etárias. Neste sentido, podemos afirmar que as crianças têm o mesmo nível de desempenho perante as passivas curtas e as passivas longas. É o que mostram os dados abaixo:

	Passiva curta	Passiva longa	P-value
3 anos	0.636	0.545	0.0761
4 anos	0.773	0.818	0.5894
5 anos	0.909	0.955	0.1944

Tabela 2. Resultados obtidos na interpretação das frases passivas longas e curtas.

Passando para os dados obtidos a partir do segundo estudo experimental, como podemos ver na tabela abaixo, os dados mostram que, aos 3 anos, as crianças respondem ao nível do acaso[10] sendo a partir dos 4 que atingem o nível de resposta considerado de um adulto, 79%. Já em relação à passiva não agentiva, em nenhuma das três faixas etárias foi atingido o desempenho dos adultos: aos 5 anos, as crianças ainda mostram uma taxa de 64% de acerto, portanto, abaixo dos 75% considerados ao nível do adulto. A diferença entre a interpretação da passiva agentiva e da passiva não agentiva é estatisticamente relevante a partir dos 4 anos: p=0.00014.

[10] Os dados do segundo estudo experimental corroboram os dados obtidos a partir do primeiro.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Faixa etária	Passiva Agentiva	Passiva não Agentiva	P-value
3 anos	50%	50%	0.909
4 anos	79%	50%	0.00014
5 anos	93%	64%	<0.001

Tabela 3. Resultados na interpretação das frases passivas agentivas e não agentivas.

Foi também feita uma análise que visava comparar o desempenho na compreensão de passivas agentivas e não agentivas curtas e passivas agentivas e não agentivas longas. Os resultados apontam no mesmo sentido da interpretação de passivas agentivas e não agentivas no geral, como se pode ver abaixo.

Faixa etária	Passiva Agentiva Curta	Passiva não Agentiva curta	P-value	Passiva Agentiva Longa	Passiva não Agentiva Longa	P-value
3 anos	43%	57%	0.961	43%	43%	0.8075
4 anos	86%	57%	<0.0001	86%	43%	0.0003037
5 anos	100%	71%	<0.0001	100%	57%	<0.0001

Tabela 4. Resultados na interpretação das frases passivas agentivas e não agentivas curtas e longas.

A tabela 4 mostra que aos 3 anos as crianças interpretam ao nível do acaso as passivas agentivas curtas e longas, atingindo aos 4 anos resultados muito melhores: 86%. No que concerne à passiva não agentiva curta e longa, em nenhuma das faixas etárias em análise são atingidos resultados superiores a 71%.

	Ativa Agentiva	Ativa não Agentiva	P-value
3 anos	100%	71%	0.002508
4 anos	100%	71%	<0.0001
5 anos	100%	86%	0.00012

Tabela 5. Resultados obtidos na interpretação das frases ativas agentivas e não agentivas.

Da interpretação da tabela acima, podemos depreender que também a compreensão das frases ativas é mais difícil quando estas são construídas com verbos não agentivos. Neste sentido, a questão da agentividade parece assumir mais relevância do que aquela que lhe tem sido atribuída, sendo fundamental continuar a estudar o papel da agentividade na aquisição da estrutura passiva e de outras estruturas.

Tal como descrito para outras línguas, o nosso estudo mostra que há um atraso na aquisição de passivas em PE quando comparadas com as frases ativas. Assumindo que um desempenho ao nível de 75% de respostas certas é equivalente ao desempenho de um adulto (tal como comummente aceite), aos 3 anos as crianças já adquiriram a estrutura ativa e, a partir dos 4, já revelam ter a passiva (com verbos agentivos) estabilizada, apresentando 77% de respostas corretas.

5. Discussão dos resultados

Os nossos dados suportam a hipótese de que há uma dificuldade generalizada com passivas nos estádios iniciais. Quanto mais idade tiverem, melhor será o desempenho das crianças, de acordo com uma perspetiva de maturação.

Como afirmámos anteriormente, Borer e Wexler (1987) predizem que as passivas curtas serão mais fáceis de compreender uma vez que são interpretadas como adjetivais. Tal não é confirmado pelos resultados que obtivemos. Como previsto por Fox e Grodzinsky (1998), o nosso estudo mostra que as passivas não agentivas são de mais difícil interpretação do que as passivas agentivas. No entanto, ao contrário do que os autores reclamam, o problema não se desvanece com as passivas curtas não agentivas. A interpretação destas passivas devia ser mais fácil, dada a não realização do agente da passiva.

Tendo em conta os resultados obtidos, parece que a presença do complemento agente da passiva não é um fator determinante para a interpretação da construção em análise, mas sim o facto de esta ser agentiva ou não agentiva. Neste sentido, mais estudos são necessários, de modo a explorar com maior minúcia o impacto da agentividade/ não agentividade na compreensão de frases nos estádios iniciais da aquisição.

6. Notas finais

Tal como descrito para outras línguas, o nosso estudo mostra que há um atraso na aquisição de passivas em português europeu quando comparadas com as frases ativas. Assumindo que um desempenho ao nível de 75% de respostas certas é equivalente ao desempenho de um adulto (tal como comummente aceite), aos três anos as crianças já adquiriram a estrutura ativa e, a partir dos quatro, já revelam ter a passiva (com verbos agentivos) estabilizada, apresentando 77% de respostas corretas.

Os nossos dados confirmam as dificuldades generalizadas com passivas sintáticas numa fase inicial. Tendo em conta os resultados e sabendo que maiores níveis de consciência sintática correspondem a melhores desempenhos nos domínios da leitura e da escrita, tal como descrito na literatura anteriormente apresentada, pretendemos insistir na necessidade de um trabalho minucioso sobre a construção passiva desde cedo, apesar de o Programa de Língua Portuguesa em vigor indicar o 2° ciclo como período para abordar a relação entre a frase ativa e a passiva, bem como a função sintática de agente da passiva. Por sua vez, na obra de referência *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*, assume-se também a importância de se abordar frases passivas no 2° Ciclo ou as passivas não reversíveis já no 1° Ciclo.

Para além disso, é também pertinente notar que a estimulação linguística ainda no jardim de infância é de importância fulcral, devendo as crianças ser expostas a "trocas verbais diversificadas quanto aos objetivos, aos assuntos e aos estilos, ricas vocabularmente e sintacticamente complexas" (Duarte, 2001:30). Por este motivo, a utilização da passiva e de outras construções complexas deve ser uma constante no exercício da prática pedagógica, nos níveis iniciais e posteriormente.

Agradecimentos

Agradecemos às crianças do Jardim Infantil Pedrita, do Jardim de Infância do Centro Social e Paroquial de São Domingos de Benfica, do Jardim de Infância do Bairro Horta Nova (Agrupamento de Escolas de São Vicente-Telheiras), por terem colaborado neste projeto e por sempre terem demonstrado alegria e entusiasmo, apesar das perguntas repetitivas. Agradeço igualmente aos seus pais que deram autorização para que as experiências se realizassem, bem como às respetivas coordenações das instituições e às educadoras, pela disponibilidade e interesse que sempre demonstraram.

Este trabalho foi desenvolvido com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, através das bolsas SFRH/BD/36675/2007 e SFRH/PROTEC/67746/2010.

Referências:

Barrera, S. D. e Maluf, M. R. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: Um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 1-19.

Borer, H. e Wexler, K. (1987). The maturation of syntax. Em Roeper, T. e Williams, E. (Eds.) *Parameter-setting and language acquisition*. Dordrecht, The Netherlands: Reidel.

Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: is there any evidence for a special relationship? *Applied Psycholinguistics*, 28, 679-694.

Correia, D. (2003). Passivas e Pseudo-Passivas em Português Europeu - Produção Provocada e Compreensão (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras - Universidade de Lisboa.

Duarte, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspetiva do formando como utilizador e como futuro docente de língua materna. Em Sim-Sim, I. (org.) *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Duarte, I. e Oliveira, F. (2010). Particípios Resultativos. Em Brito, A. M. et al (Eds.) *Textos Selecionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto: APL, 397-408.

Embick, D. (2004). On the Structure of Resultative Predicates in English. Linguistic Inquiry, 35(3): 355-92.

Fox, D. e Grodzinsky, Y. (1998). Children's Passive: A View from the By-Phrase. *Linguistic Inquiry*, 29, 2, 311-332.

Gabriel, R. 2001. A Aquisiçao das Construçoões Passivas em Portugués e Inglês: Um Estudo Translinguístico. (Dissertação de Doutoramento). PUCRS. Porto Alegre.

Gordon, P., e Chafetz, J. (1990). Verb-based versus class-based accounts of actionality effects in children's comprehension of passives. *Cognition, 36*(3), 227-254.

Levin, B. e Rappaport, M. (1986). The Formation of Adjetival Passives. *Linguistic Inquiry*, 17:4, 623-661.

Maratsos, M. et al. (1985). Semantic restrictions on children's passives. *Cognition*, 19,167-191.

Mateus, M. H. M. e Xavier, M. F. (1992). *Dicionário de Termos Linguísticos*. Lisboa: Cosmos.

Mateus, M. H. M. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. (5ª edição). Lisboa: Editorial Caminho.

Mokhtari, K. e Thompson, B. (2006): How problems of reading fluency and comprehension are related to difficulties in syntactic awareness skills among fifth graders. *Reading Research and Instruction*, 46:1, 73-94.

Peres, J. e Móia, T. (1995). *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

Pierce, Amy. 1992. The acquisition of passives in Spanish and the question of A-chain maturation. *Language Acquisition*, 2, 55-81.

Rubin, M (2009). The Passive in 3- and 4-year-olds. *Journal of Psycholinguist Research* 38, 435-446.

Sim-Sim, I. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da Linguagem Oral : Um Contributo Para o Conhecimento do Desenvolvimento Linguístico das Crianças Portuguesas*. Lisboa: Gulbenkian.

Sugisaki, K. (1999). Japanese passives in acquisition. *Working Papers in* Linguistics. University of Connecticut. 10: 145-156.

http://www.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/NovoProgramaPEB.aspx (consultado a 31 de outubro de 2011).

ISBN: 978-989-95733-3-8

"SÓ APANHEI O F QUE É DA ÚLTIMA" – DESCOBRIR OU MOSTRAR? UMA ABORDAGEM À PROMOÇÃO DE CONFLITO COGNITIVO EM CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR

Tiago Almeida

Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa e ISPA – IU, Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação

tiagoa@eselx.ipl.pt

Ana Cristina Silva

ISPA – IU, Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação

Resumo: Este estudo procura analisar qual o impacto de diferentes metodologias de interação (didática diretiva e didática construtivista) na evolução das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita. Foram definidos três grupos (2 experimentais e um de controlo) com participantes de idade pré-escolar que foram convidados a participar em 6 sessões de intervenção com diferentes formas de interação em função do grupo. Os resultados indicam que os participantes cuja interação adulto-criança se baseou em princípios construtivista evoluíram significativamente mais do que todos os outros participantes.

Palavras-Chave: escritas inventadas; instrução didática; instrução construtivista

Abstrat

The aim of this was analyse the impact of different methodologies for interaction (directive didactics and constructivist didactics) in the development of children's conceptualisations on written language. Three groups were defined (two experimental and one control) with pre-school participants who were invited to participate in six intervention sessions with different forms of interaction depending on the group. The results indicate that participants whose adult-child interaction was based on constructivist principles evolved significantly more than all other participants.

Keywords: Written Language; Constructivism; Didactics.

1. Introdução.

A consciência fonémica e o conhecimento das letras são essenciais para a compreensão do princípio alfabético. Com efeito, a coordenação destes dois tipos de conhecimentos é uma condição necessária para a compreensão infantil das relações sistemáticas entre as letras e os sons (Byrne, 1998; Byrne & Fielding-Barnsley's 1991, 1993). A investigação neste domínio demonstrou que a consciência fonológica desempenha um papel chave na aquisição da literacia e na compreensão do princípio alfabético (Adams, 1998; Ball & Blachman, 1991; Bryant & Bradley, 1987), sendo hoje em dia consensual que existe uma relação recíproca entre a aprendizagem da leitura e

da escrita e o desenvolvimento de competências de consciência fonémica mais complexas. Vários estudos indicam ainda que o treino de habilidades fonológicas quando acompanhado do ensino das letras correspondentes, tem efeitos diretos no sucesso da aprendizagem da leitura, sendo este tipo de intervenção mais eficaz do que aquele em que se treinam isoladamente as habilidades de consciência fonológica (Adams, Foorman, Lundbederg & Beeler, 1998; Byrne & Fielding-Barnsley's 1991; Tangel & Blachman, 1992). A forma 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 ainda não se encontra, contudo, completamente esclarecida até porque em muitas investigações neste domínio as crianças são classificadas dicotomicamente como leitoras ou não leitoras sem que se considere ou faça outras análises à extensão do conhecimento que têm sobre a linguagem escrita (Ferreiro, 2002).

O conhecimento das letras, por seu lado, tem sido igualmente correlacionado com os progressos na aprendizagem da leitura (Adams, 1998; Alves Martins, 1996), quer quando se solicita às crianças para dizer o nome das letras (Bruck, Gnesee & Caravolas, 1997), quer quando se lhes pede para indicar o seu som (Caravolas, Hulme & Snowling, 2001). Esta relação é geralmente explicada por a maior parte do nome das letras conterem o seu som o que poderá facilitará a tarefa das crianças apreenderem as relações grafo-fonéticas (Treiman, Tincoff, Rodriguez, Mouzaki & Francis, 1998). No entanto, as relações entre os constructos avaliados pelo nome e pelo som das letras permanecem pouco claros (Levin, Shatil-Carmon & Asif-Rave, 2006), sendo, por outro lado, provável que a forma como as crianças mobilizem esses conhecimentos seja mediada pela maneira como elas concebem a própria natureza da escrita (Alves Martins & Silva, 2001).

A questão de como as crianças compreendem que as letras representam componentes sonoros das palavras tem sido abordada mais recentemente através da análise de produções escritas de crianças de idade pré-escolar (escritas inventadas). A qualidade das escritas inventadas constituiu 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 atividades de escrita em crianças de idade pré-escolar funcionam como fator de desenvolvimento de formas mais explícitas de consciência fonémica (Adams, 1998; Alves Martins & Silva, 2006a, 2006b; Silva & Alves Martins, 2002, 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 atividades de escrita do que em atividades de leitura já que a escrita "may prompt children to use more systematic methods of deriving the spelling from sounds" (Bowman & Treiman 2002, pp. 31).

Partindo da ideia de que as atividades 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 onde implementaram programas de intervenção destinados a fazer evoluir a qualidade das escritas inventadas em crianças de idade pré-escolar. Mais concretamente as autoras (op. cit.) realizaram três estudos nos quais trabalharam com crianças que se encontravam em diferentes níveis de conhecimento 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 de sílabas mas onde as escolha de letras era ainda aleatória (escritas silábicas sem fonetização) e crianças cujas escritas correspondiam igualmente à hipótese silábica, mas onde as letras selecionadas eram adequadas (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 atividades cognitivas envolvidas foram: predizer o número e quais as letras a escrever; comparar a sua produção escrita com a de outra criança hipotética de idade pré-escolar; avaliar qual delas estava melhor escrita e justificar a sua resposta.

Este procedimento conduziu a uma clara evolução da qualidade das escritas inventadas das crianças sendo que muitas delas passaram a respeitar critérios alfabéticos nas suas produções escritas no momento do pós-teste. Estes estudos (Ouzoulias, 2001; Vernon, 1998) demonstram ainda uma conexão de natureza causal entre a evolução das escritas inventadas e a evolução de competências de análise fonémica, uma vez 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) de modo a clarificar quais as condições mais favoráveis para a evolução das produções escritas infantis até à compreensão do princípio alfabético.

Vários fatores de natureza linguística relativos à estrutura das palavras a escrever e à estrutura fonológica das próprias letras podem mediar a forma como o conhecimento do nome das letras é usado pelas crianças de idade pré-escolar para apreenderem as relações entre a fala e a escrita. Treiman et al (1997) demonstraram que a probabilidade de as crianças de idade pré-escolar mobilizarem corretamente a primeira consoante no decurso da escrita é maior em palavras cuja sílaba inicial coincide com o nome de uma letra conhecida como por exemplo em "pêra" ou "pêssego". Nestes exemplos, a mobilização da letra "p" seria mais frequente do que quando se pede que escrevam "pano" ou "parede" em que as sequências fonéticas iniciais não correspondem ao nome da letra "p". Deste modo, quando as crianças sabem os nomes das letras podem mais facilmente detectá-las na pronúncia deste tipo de palavra, o que facilitará a compreensão da função de notação de sons que as letras desempenham no código alfabético. A partir do efeito facilitador do nome da letra é geralmente assumida a evolução para a apreensão do som da letra. A hipótese de um efeito de facilitação do nome para o som é sustentada pelo o estudo de Treiman, Tincoff, Rodriguez, Mouzaki, e Francis (1998) onde os autores demonstraram que o som das letras é mais acessível à aprendizagem em letras cujo som aparece no início do nome da letra (como em p) do que letras cujo som aparece no final (como em s). Num outro estudo, Treiman, Weatherston e Berch (1994) verificaram que algumas crianças de idade pré-escolar escreviam palavras com o som inicial /w/ recorrendo à letra Y (e.g., war – YR). Ao serem questionadas sobre as razões porque escreverem dessa forma muitas crianças respondiam que a letra Y correspondia ao som /w/.

Para além dos estudos na língua inglesa (Mann, 1993; Treiman & Cassar, 1997) o efeito facilitador do nome da letra foi detectado em estudos em diferentes línguas como o espanhol (Quintero, 1994), o hebraico (Levin, Patel, Kushnir & Barad, 2002), ou o português (Alves Martins & Silva, 2001; Cardoso-Martins & Batista, 2005). No caso da

língua portuguesa esse efeito é mais acentuado para as vogais do que para as consoantes ao contrário do que acontece na língua inglesa (Pollo, Kessler & Treiman, 2005).

Em 2010 Silva, Almeida e Alves Martins avançaram com dados interessantes quanto ao efeito facilitador do som da letra em palavras cujas sílabas iniciais se aproximam do som da letra (ex.: peru ou pesado). Os autores compararam a evolução conceptual e as características das produções escritas de crianças em idade pré-escolar quando as palavras facilitadoras coincidiam com o nome da letra e quando as palavras facilitadoras coincidiam com o som da letra. Os resultados obtidos (op. cit.) revelam que as crianças quando confrontadas com palavras facilitadoras cuja primeira sílaba coincide com o som da primeira letra e induzidas a pensar no som da letra e não no nome, fonetizam mais consoantes do que vogais sem que exista diferenças quanto ao número total de fonetizações dos participantes. Outro dado importante é que não existiram diferenças entre os participantes na evolução conceptual (todos evoluíram para escritas silábicas com fonetização), apenas na qualidade das letras fonetizadas: vogais no caso das crianças cuja primeira sílaba das palavras facilitadoras coincidiam com o nome da primeira letra; consoantes no caso das crianças cuja primeira sílaba das palavras facilitadoras coincidiam com o som da primeira letra.

Este dados tornam-se relevantes porque sempre se assumiu que o nome das letras é mais facilmente aprendido do que o som das letras (Macbride-Chang, 1999; Share, 2004). A maior dificuldade na apreensão dos sons das letras em relação ao nome das letras tem sido explicada pelo facto dos nomes das letras corresponderem em muitas línguas a sílabas enquanto os sons das letras correspondem a fonemas, os quais são mais difíceis de discriminar e de articular e não apresentam a forma acústica de um item lexical natural para a criança (Treiman & Kessler, 2003). Por outro lado, as referências às letras no meio social das crianças são habitualmente feitas com base no nome e não com base no som, tornando o nome das letras mais familiar do que os seus sons.

Os resultados obtidos por Silva, Almeida e Alves Martins (2010) vão no sentido dos resultados obtidos por outros autores (Levin, Shatil-Carmon & Asif-Rave, 2006) e sugerem que as crianças de idade pré-escolar beneficiam de forma equivalente do treino do nome ou do som da letra no que respeita ao impacto desses conhecimentos na sua capacidade para reconhecer palavras. Os mesmos autores verificaram ainda que a abstração do som da letra não derivava diretamente do ensino do nome da letra na medida em que para que as crianças se familiarizassem com o fonema das letras, o som tinha de lhes ser ensinado diretamente.

Estudos recentes (Spörer, Brunsteim & Kieschke, 2009; Nie & Lau, 2010) retomam a discussão sobre a maior ou menor eficiência de estratégias didáticas construtivistas (implícitas) de instrução comparativamente com estratégias didáticas diretivas (explícitas) de instrução, nos desempenhos motivacionais, académicos e cognitivos das crianças. Se as primeiras são centradas numa interação adulto-criança promotora de conflito cognitivo, as segundas caracterizam-se por uma interação adulto-criança centrada exclusivamente na transmissão de conhecimentos do adulto. Os resultados destes estudos (2009, 2010) sugerem que as estratégias construtivistas são mais eficientes e promovem aprendizagens mais duradouras que as estratégias didáticas.

Ferreiro e Teberosky (1986) introduziram alguns princípios construtivistas no estudo da aquisição da linguagem escrita mantendo, atualmente, a perspectiva psicogenética um papel preponderante na análise das ideias infantis sobre a escrita.

O trabalho das autoras foi continuamente melhorado pelas próprias e por outros autores (Alves Martins, 1996; Alves Martins & Silva, 2006a). Alves Martins e Silva (2006a) demonstraram como a especificidade da interação adulto-criança pode facilitar a descoberta da linguagem escrita e do princípio alfabético.

Porém, alguns autores (Ball & Blachman, 1991; Byrne & Fielding-Barnsley, 1991) argumentam que é mais eficiente a utilização de metodologias didáticas com instruções sistemáticas e diretas.

As actividades de escrita pré-convencional potenciam uma complexa interação 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 quer ao nível dos processos de reflexão sobre o oral quer ao nível das características facilitadoras das palavras a escrever.

Relativamente à aquisição da linguagem escrita e à evolução conceptual das escritas inventadas, o reduzido número de estudos e de dados existentes não permitem comparar estas duas metodologias num mesmo programa de intervenção pelo que se assumiu o problema: será mais eficiente a utilização de uma instrução didática (explícita) ou de uma instrução construtivista (implícita) para a evolução das escritas inventadas e para a apropriação do princípio alfabético, em crianças de idade pré-escolar?

2. Metodologia.

Participaram neste estudo 47 crianças em idade pré-escolar (5-6). Os participantes foram divididos por dois grupos experimentais (n = 16) e um grupo de controlo (n = 15). Todas as crianças selecionadas tinham conceptualizações sobre a escrita pré-silábicas (Alves Martins, 1996; Ferreiro, 2004) e eram estatisticamente equivalentes na idade, nível sociocultural dos pais (Graffar, 1956), desempenho não verbal (Raven, Raven & Court, 1947, cit. Simões 1994), consciência fonológica (Silva, 2003) e no número e nome das letras que conseguiam nomear. Na fase de intervenção utilizou-se no grupo experimental 1 a didática diretiva e no grupo experimental 2 a didática construtivista.

Todas as crianças dos grupos experimentais e de controlo realizaram um pré e pós testes onde lhes foi pedido que escrevessem 40 palavras como soubessem. As palavras foram classificadas quanto ao nível conceptual de acordo com a metodologia seguida por Ferreiro (2004) e Alves Martins (1996). Os participantes dos grupos experimentais participaram em 6 sessões de trabalho e os participantes do grupo de controlo realizaram desenhos. No fim do estudo, as crianças do grupo de controlo participaram também em 6 sessões de trabalho para salvaguardar o direito de equidade, assegurando que nenhuma criança fosse prejudicada na realização do estudo. Em todas as sessões de intervenção os participantes foram convidados a escrever uma lista de 10 palavras (2 facilitadoras cuja primeira sílaba coincidia com o som da primeira letra). As características das palavras facilitadoras bem como da interação estabelecida entre experimentador e participantes diferia nos dois grupos experimentais como se verifica pela descrição que se segue da fase de intervenção.

2.1 Fase de Intervenção

2.1.1 Procedimento da Interação - Didática Diretiva

Grupo Experimental 1 (Palavra facilitadora cuja primeira sílaba coincide com o som da letra e orientação de análise centrada no som da letra)

Experimentador: Vou pedir-te que escrevas nesta folha umas palavras que te vou dizer. Podes escrever como quiseres e souberes, não é importante se está certo ou errado. Escreves como pensares que fica melhor. A primeira palavra que quero que escrevas é PERU.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Participante: *escreve a palavra conforme sabe.*

Experimentador: Boa! Olha para a palavra que escreveste. Podes ler e apontar com o dedo o que escreveste?

Participante: *Lê e aponta com o dedo. Caso não consiga ou se recorde da palavra, o experimentador ajuda.*

Experimentar: Muito bem! Poderias ter escrito a palavra PERU desta forma (*mostrar* PU). [PE], [RU] (*leitura* silábica). Dois bocadinhos, duas letras. Um P e um U (*dizer som das letras a apontar para elas*). Lê tu agora...

Participante: *Lê a palavra.*

Experimentador: Boa! [PE], [RU]. Um P e um U (*dizer som das letras a apontar para elas*). Dois bocadinhos, duas letras. O som desta letra é PE? E desta letra U? Repete tu (*apontar para primeira letra e aguardar resposta e depois apontar para segunda letra e aguardar resposta. Depois de repetir o nome das letras pedir que certificar que a criança percebeu a relação entre as sílabas que ouve o número de letras que precisa de escrever*). Boa! Vou agora pedir-te que escrevas a palavra [...] (*o procedimento repete-se para todas as palavras*).

Notas importantes:

a. Na eventualidade do participante referir que não queria continuar ou perguntar se faltava muito, respondia-se que estava quase e que era muito importante que ele continuasse para ajudar no trabalho que estava a ser realizado.

b. Quando o participante não se recordava ou conseguia mobilizar corretamente o som da letra, o experimentador recordava-lo e solicitava que o participante repetisse depois de perguntar: - *Qual é o som desta letra? Boa!*

2.1.2 Procedimento da Interação - Didática Construtivista

Grupo Experimental 2 (Palavra facilitadora cuja primeira sílaba coincide com o som da letra e orientação de análise centrada no som da letra)

Experimentador: Vou pedir-te que escrevas nesta folha umas palavras que te vou dizer. Podes escrever como quiseres e souberes, não é importante se está certo ou errado. Escreves como pensares que fica melhor. A primeira palavra que quero que escrevas é PERU. Pensa bem nas letras e em quantas é precisas para escrever a palavra.

Participante: *escreve a palavra conforme sabe.*

Experimentador: Boa! Olha para a palavra que escreveste. Podes ler e apontar com o dedo o que escreveste?

Participante: *Lê e aponta com o dedo. Caso não consiga ou se recorde da palavra, o experimentador ajuda.*

Experimentar: Muito bem! Houve um menino(a) com a tua idade, de outra escola que escreveu a palavra PERU desta forma (*mostrar* PU). Quantas letras é que o menino escreveu? Quantas é que tu escreveste? És capaz de ler o que o menino escreveu?

Participante: *responde.*

Experimentador: Muito bem! Quantas letras é que pensas que são precisas para escrever a palavra [PERU]? Boa! Olha que som é que tem a letra que tu escreveste aqui (*apontar para primeira letra*)? Sabes dizer-me o som desta letra que o menino escreveu (*apontar para P*) e desta (*apontar para A*)? Quem é que tu pensas que tem mais razão? Tu ou menino? (*remeter a análise para o número de letras e o som das letras*). Porquê?

Participante: *responde*

Experimentador: Boa! Vou pedir-te que leias enquanto aponto com o dedo [PE], [RU]. Quantos bocadinhos é que a palavra tem? Quantas letras é que foram precisas para escrever? Então? Quantos é que pensas que são precisas? Qual o som da letra do primeiro bocadinho? E do segundo? Muito bem! Vou agora pedir-te que escrevas a palavra [...] (*o procedimento repete-se para todas as palavras*).

Notas importantes:

a. Na eventualidade do participante referir que não queria continuar ou perguntar se faltava muito, respondia-se que estava quase e que era muito importante que ele continuasse para ajudar no trabalho que estava a ser realizado.

b. Quando o participante não se recordava ou conseguia mobilizar corretamente o som da letra, o experimentador remetia o participante para a palavra facilitadora. Depois do participante ler a palavra que escreveu, perguntava-se qual o som da letra do primeiro bocadinho e remetia-se para a palavra que estava a ser escrita. Quando não conseguia recordar o som de uma outra letra que não as facilitadoras, estimulava-se para que repetisse a palavra oralmente e confrontasse com a letra escrita até qual a resposta correta. Depois de três tentativas mudava-se de palavra.

c. Sempre o participante respondia com o nome da letra em vez do som da letra, referia-se: - *Isso é o nome, o que quero saber é o som. Pensa bem, repete a palavra e pensa no som!* Repetia-se a palavra. Em caso de necessidade remetia-se a análise para a palavra facilitadora.

3. Resultados.

Os resultados obtidos evidenciam que a metodologia de intervenção com estratégias construtivistas foi mais eficaz e, consequentemente, contribuiu para uma maior número de letras corretamente fonetizadas do que a metodologia de intervenção diretiva ($p < 0,01$) e do que a realização de desenhos no grupo de controlo ($p < 0,01$). Entre o grupo de controlo e o grupo Experimental 1, a diferença nos resultados obtidos não foi estatisticamente significativa ($p > 0,05$). Estes resultados contribuem para refletir sobre a natureza das duas condições e do seu impacto na evolução conceptual das escritas inventadas e no número de letras fonetizadas (tabela 1).

Tabela 1. Media e desvio padrão do número de fonetizações corretas.

Grupo Experimental	Média	N	Desvio Padrão
Controlo	3,60b	15	10,11
Diretiva	13,38b	16	15,45
Construtivista	127,75[a]	16	34,92
Total	**49,19**	**47**	**61,45**

Quanto ao impacto destas metodologias na evolução conceptual das produções escritas espontâneas infantis, verifica-se que os participantes cuja intervenção se baseou na didática construtivista evoluíram mais do que os participantes cuja intervenção foi centrada numa didática diretiva (tabela 2).

ISBN: 978-989-95733-3-8

Tabela 2. Evolução conceptual por grupo.

	Pré-teste	Pós-teste		
	Pré-Silábicos	Pré-Silábicos	Silábicos	Alfabéticos
Didática	16	10	6	0
Construtivista	16	0	8	8
Controlo	15	11	4	0
Total	47	21	18	8

Estes dados corroboram os resultados obtidos por Sporer, Brunstein, & Kieschke (2009; Nie & Lau, 2010). As diferenças encontradas no desempenho dos participantes dos dois grupos experimentais indicam que as estratégias construtivistas são mais eficientes na promoção de estratégias metalinguísticas. Os participantes deste grupo evoluíram mais nas representações que estabelecem entre oralidade e a escrita (conceptualizações) e, consequentemente, na capacidade de identificar e mobilizar corretamente letras pertinentes para codificar o oral. Esta evolução é significativamente diferente entre os participantes do grupo construtivista e os restantes participantes ($p < 0,01$). Entre o grupo de controlo e o grupo didático não existem diferenças significativas ($p > 0,05$).

4. Discussão

Do ponto de vista da evolução do pensamento infantil sobre a escrita, os resultados obtidos sugerem que a eficácia das várias condições experimentais não é equivalente. Tal como em estudos anteriores (Silva & Alves Martins, 2002, 2003; Alves Martins & Silva, 2006a, 2006b; Silva & Almeida, 2010) a metodologia de intervenção construtivista permitiu às crianças reequacionarem os seus conhecimentos sobre a natureza da escrita e progredirem no sentido de compreenderem que a escrita constitui uma forma de codificação da fala, devendo as letras utilizadas representar sons identificados nas palavras. Algumas crianças evoluíram para níveis conceptuais silábicos e outras para níveis alfabéticos ainda que as palavras de confronto escritas pelo hipotético menino obedecessem a critérios silábicos. Estes resultados confirmam mais uma vez a importância das escritas inventadas como um meio para proporcionar "insigts" sobre o princípio alfabético (Adams, 1998; Alves Martins & Silva, 2006a, Treiman & Cassar, 1997).

Também em relação ao número de letras mobilizadas corretamente na totalidade das palavras, as várias condições evidenciam impactos diferentes. Os participantes que beneficiaram de uma intervenção centrada na didática construtivista fonetizaram significativamente mais letras corretas do que restantes grupos. Assim, deste ponto de vista, as diferentes interações (construtivista, diretiva e controlo) parecem ter induzido processos de reflexão distintos conduzindo a diferentes progressos quanto ao número de fonetizações corretas e também quanto à evolução conceptual.

É notório que no grupo experimental 2 (didática construtivista), a conjugação da utilização de palavras facilitadoras cuja sílaba inicial se aproximava do som da letra, com instruções que orientavam as crianças para pensarem e refletirem sobre os sons das letras iniciais das palavras, antes de escreverem e durante o processo de

análise da escrita, favorece a utilização de procedimentos de análise do oral que permitem o nível de abstração necessário à identificação dos fonemas iniciais das diferentes palavras e dos seus correspondentes grafémicos. E este efeito, ao nível do pós-teste, estende-se das consoantes que foram objecto de intervenção (P, T) para os fonemas correspondentes a outras letras que não foram objecto de intervenção (D, B, R, V, F, M, C).

Por outro lado, a maior diretividade das instruções utilizadas no grupo experimental 1 (didática diretiva) não se traduziu num desempenho elevado, verificando-se inclusive um desempenho estatisticamente equivalente ao verificado no grupo de controlo. Donde, se pode considerar que a metodologia utilizada, com crianças em idade pré-escolar, não promove a utilização e consolidação de estratégia de análise do oral que permitam o nível de abstração necessário para que identifiquem os fonemas e mobilizem os respectivos grafemas nas suas produções escritas.

Estes resultados, tão antagónicos, entre o grupo experimental 1 e o grupo experimental 2 podem ser justificados, em certa medida, pela diferença nas estratégias utilizadas durante a intervenção. Se considerarmos que as estratégias construtivistas dotam as crianças de maior capacidade reflexiva e analítica para a resolução de problemas (Spörer, Brunsteim & Kieschke, 2009; Nie & Lau, 2010), facilmente compreendemos que este tipo de intervenção tenha conduzido a uma maior capacidade de análise da oralidade e consequentemente a uma maior evolução conceptual associada a um maior número de letras corretamente fonetizadas.

Contudo, quando comparados os resultados obtidos entre o grupo experimental 1 e o grupo de controlo, verifica-se que as diferenças encontradas não são significativas. Embora os resultados obtidos se possam justificar, em certa medida pelo tipo de intervenção, também importa que se analisem os resultados, obtidos pelos participantes destes dois grupos. As diferenças tão significativas nas médias obtidas pelos grupo 1 e 2, associados aos valores do desvio padrão e aos resultados obtidos pelo grupo de controlo, indicam que, de alguma forma, a intervenção diretiva não foi eficaz como seria espectável. Para além da natureza da interação mais expositiva, o facto da consolidação da tarefa em cada sessão ser apenas oral pode ter sido decisivo para os baixos resultados deste tipo de intervenção. Na maioria dos casos, a didática diretiva está associada a uma consolidação dos conteúdos trabalhados que implicam uma tarefa semelhante à solicitada (nesta caso seria escrever as palavras até estarem memorizadas) conforme sugerem Senechal e Oullette (2009).

Por outro lado, importa questionar se, no caso de também os participantes do grupo experimental 2 serem convidados a consolidar a tarefa até estar apropriada, os seus resultados não seriam ainda superiores.

O que fica claro é que, enquanto o recurso a estratégias construtivistas permitiu que os participantes se apropriassem de uma relação entre oralidade e escrita, refletindo sobre a primeira e criando relações pertinentes com a mobilização dos respectivos grafemas na segunda, as estratégias diretivas não foram eficazes na consolidação desta estratégias reflexivas.

Assim, e tendo em conta o conjunto dos resultados apresentados, parece-nos pertinente afirmar que a condição experimental 2 (didática construtivista), no quadro deste paradigma de intervenção, facilita o desenvolvimento de procedimentos de fonetização, podendo, eventualmente, as metodologias diretivas apresentar melhores resultados do que os verificados neste estudo quando complementadas com tarefas de consolidação escrita das palavras trabalhadas.

Este tipo de investigações parece ser bastante promissor no que respeita a uma compreensão mais profunda da evolução dos procedimentos de fonetização nas escritas inventadas até à compreensão do princípio alfabético. Seria interessante replicar este estudo considerando as dimensões acima mencionadas, para verificar se continuam a

existir diferenças tão acentuadas face às características das duas formas de interação na relação com o conhecimento.

5. Referências

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.

Ball, E., & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergaten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quartely, 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.

Bruck, M., Gnesee, F., & Caravolas, M. (1997). A cross-linguistic study of early literacy acquisition. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early interventions* (pp 145-162. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

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.

Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3 year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, *45*, 751-774.

Cardoso-Martins, C., & Batista, A. (2005). O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita : Evidência de crianças falantes do português. (Letter-names knowledge and the development of writing: Evidence from Portuguese-speaking children.) *Psicologia, Reflexão e Critica*, *18*, 330-336.

Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad : Unidades, niveles de análisis y consciencia metalinguistica (Writing and speech: Units, levels of analyses and metalinguistic awareness). In E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entr oralidad y escritura*. Barcelona : Geddisa editorial

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da Linguagem Escrita*. Porto Alegre: Artmed.

Graffar, M. (1956). Une méthode de classification sociale d'échantillons de population. *Courier* (6), 445-459.

Levin, I., Patel, S., Kushnir, T., & Barad, N. (2002). Letter names: Effect on letter saying on spelling and word recognition in Hebrew. *Applied Psycholinguistic, 23*, 269-300.

Levin, I., Shatil-Carmon, S., & Asif-Rave, O. (2006). Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. *Journal of Child Psychology, 93*, 139-165.

Nie, Y., & Lau, S. (2010). Differential relations of constructivist and didactic instruction to students' cognition, motivation, and achievement. *Learnind and Instruction , 20* (4), 411-423.

Mann, V. (1993). Phoneme awareness and future reading ability. *Journal of Learning Disabilities, 26*, 259-269.

Macbride- Chang, C. (1999). The ABCs of the ABCs: The development of letter name and letter sound knowledge . *Merril- Palmer Quartely*, *45*, 285-309.

Ouzoulias, A. (2001). L´emergence de la conscience phonémique: apprentissage sensoriel ou développment conceptuel . In G. Chauveau (Eds.), *Comprendre l´enfant lecteur* (pp. 101-127). Paris: Retz.

Pollo, T. C., Kessler, B., & Treiman, R. (2005). Vowels, syllables and letters names: Differences of young children´s spelling in English and Portuguese. *Journal of Experimental Child Psychology, 92*, 161-181.

Quintero, G. (1994). El uso y función de las letras en el período pre-alfabético. (Function and utilization of letters on the pre-syllabic period.) *Lectura y Vida, 15*, 28-38.

Simões, M. (1994). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das matrizes progressivas coloridas de Raven (M.P.C.R). Dissertação de doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Share, D. (2004). Knowing letters name and learning letters sound: A causal connection. *Journal of Child Psychology, 88*, 213-233.

Silva, C., & Alves Martins, M. (2002). Phonological skills and writing of pre-syllabic children. *Reading Research Quarterly, 37*, 466-483..

Silva, C., & Alves Martins, M. (2003). Relations between children's invented spelling and the development of phonological awareness. *Educational Psychology, 23*, 3-16.

Silva, C., Almeida, T. & ALves-Martins, M. (2010). The letter´s names and the letter´s sound: it´s implication for the phonetization process. Readind and Writing. 23, 2, p. 147-172.

Sporer, N., Brunstein, J., & Kieschke, U. S. (2009). Improving students'reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction , 19* (3), 272-286.

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., Weatherson, S. & Bearch, D. (1994). The role of letters name in children´s learning phoneme-grapheme relations. *Applied Psycholinguistic, 15*, 97- 122.

Treiman, R., & Cassar, M. (1997). Spelling acquisition in English. In C. A. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages* (pp. 61-80). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Treiman, R., Tincoff, R., & Richmond-Welty, E. (1997). Beyond zebra: Prescoolers knowledge about letters. *Applied Psycholinguistic, 18*, 391-409

Treiman, R., Tincoff, R., Rodriguez, K., Mouzaki, A., & Francis, D. (1998). The foundations of Literacy: Learning the Sounds of the Letters. *Child Development, 69*, 1524-1540.

Treiman, R., & Kessler, B. (2003). The role of letter names in the acquisition of literacy. In R. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behaviour*, Vol. 31 (pp. 105–135). San Diego, CA: Academic Press.

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.

Cidadania e participação: uma proposta de análise das competências de tomada de decisão das crianças na escola

Gabriela Trevisan

ESEPF/IEUM

gabriela.trevisan@esepf.pt

Resumo: A participação das crianças em processos de co decisão, em contextos específicos como a escola constitui-se como elemento fundamental para uma consideração da possibilidade da cidadania infantil. De modo a que possam ser consideradas cidadãs teremos de ser capazes de as olhar enquanto sujeitos políticos portadores de uma ação política específica que desenvolvem nos seus contextos de vida diários, e de modos mais ou menos formalizados.
No quadro da consideração da cidadania infantil, os direitos da criança à participação, ao uso da voz e da palavra e da inclusão das suas próprias perspetivas nos mundos que habita são fundamentais, constituindo-se o direito de pertença a uma comunidade específica, à procura de legitimação de interesses, de decisões tomadas pelo coletivo das crianças, de participação nas decisões que as afetam diretamente, como centrais nesta análise. A escola, a par com a família é comummente aceite como uma das instâncias – ou ilhas, remetendo-nos aqui para a ideia de uma insularização progressiva das vivências das crianças – de socialização política das mesmas, aqui entendida, de modo sucinto, como conjunto de representações do mundo e de comportamentos políticos que as crianças demonstram nos seus diferentes contextos de vida. Através de uma investigação de caráter indutivo, interpretativo e reflexivo realizado numa escola de 1° ciclo do Norte do País, em contexto urbano, analisaremos as competências de co decisão das crianças em contexto escolar, especificamente, pela observação de uma turma de 3° ano onde são mobilizadas diferentes estratégias de participação e co decisão das crianças na sala de aula. Os resultados apresentar-se-ão sob a forma de episódios, que permitem encontrar os temas centrais das competências políticas das crianças, dos modos como participam, e como interpretam e analisam essa mesma participação. Resultados analisados a partir da observação de assembleias de turma, de *focus groups* sobre os papéis e hierarquias de crianças e do adulto, das vivências das crianças dos instrumentos de participação, e também dos conflitos e tensões surgidos, permitem adiantar-se a ideia de que a participação das crianças se constitui como um elemento central na criação de uma imagem de criança cidadã, capaz de co decidir em modelos de interdependência com os adultos. Remeterão, ainda, para a rejeição de modelos uniformes e lineares de participação infantil, sublinhando-se o seu caráter diverso, a partir das vozes das crianças.
Palavras-chave: infância, cidadania infantil, participação infantil, assembleias de turma.

Abstract: Children's participation in co decision making processes in specific settings such as school is a key element for the consideration of the possibilities of children's citizenship. In order to be seen as citizens we should be able to look at them as political subjects with political action developed in daily lives contexts and in more or less formalised ways. On considering children's citizenship children's rights to participation, to use their voices and to include their own perspectives of the worlds they live in are fundamental, built as a belonging right to a specific community, looking for legitimating interest, of decisions made by children's collective decisions, of participating in those decisions are central to this analysis. Schools, alongside with families are commonly accepted as areas – or islands, referring to the idea of a progressive *insularisation* of children's experiences – of political socialisation, understood, briefly, as a set of representations of the world and of political behaviours that children display in their different life contexts. Through an inductive, interpretative and reflexive research performed at a primary school of the North of Portugal, children's co decision making competences will be discussed in school settings, specifically in observing a 3rd grade class where different participation and decision making strategies are mobilised. Results are to be presented as research episodes that allow main themes of children's political competences to emerge, the ways in which they participate and how they interpret and analyse those ways. Results are analysed from classroom

assemblies observation, focus groups on roles occupied by children and adult's roles, children's experiences of participation as well as tensions and conflicts, allow us to argue the central idea of participation for the image of the child citizen, capable of co deciding in interdependence with adults. They will also allow arguing on the rejection of linear and uniform models of children's participation and arguing on the diverse features of participation.

Keywords: childhood, children's citizenship, children's participation, classroom assemblies

Reconfigurações no conceito de cidadania: breves considerações

Em sociedades democráticas fortemente marcadas por assimetrias e fenómenos de globalização, e associado aos discursos de um exercício enfraquecido de direitos de cidadania – e, por isso, de direitos políticos – as reconfigurações da cidadania encontram-se no centro do debate. A necessidade de conceitos mais vastos para a compreender, que não se cinjam, por exemplo, aos domínios públicos mas também aos privados, implica uma reconceptualização da ideia de cidadania formal e de cidadania ativa (Plummer, 2003; Lister, 2007). Tal como sugere Jans (2004) se adotarmos uma perspetiva de curso vida à cidadania ativa das crianças assumimos que se torna difícil encontrar uma definição *standard* de cidadania, já que a ideia de sociedade de risco torna difícil vê-la como conceito centralizado e definição ideal. No mesmo sentido, torna-se importante considerar questões de acesso ao estatuto de cidadania a partir de diferentes pontos de vista, que possam incluir grupos e pessoas excluídas – é aqui, então, que as crianças são maioritariamente incluídas na discussão uma vez que têm acesso aos direitos sociais de cidadania, mas permanecem sem acesso por exemplo, a direitos políticos, nomeadamente de participação e de processos de co decisão. Tal como diferentes autores têm vindo a sugerir, as questões de exclusão assumem-se como centrais quando aplicadas à cidadania e participação infantil, tornando-os no único grupo social sem acesso formal à participação política. No entanto, tal como sugerem Sarmento e Marchi (2009) esta não poderá ser assumida como uma característica universal da participação e representação infantil, considerando-se as diferentes realidades sociais e culturais, como as dos países do hemisfério Sul com fortes experiências de inclusão de crianças e jovens em estruturas formais de tomada de decisão – nomeadamente em órgãos locais de governação – e em movimentos sociais particulares.

Retomando o modelo de Marshall, Cockburn (1998) analisa o modo como os três conjuntos de direitos se relacionam com as crianças. Nos direitos civis, por exemplo, Cockburn argumenta que a marginalidade das crianças está fortemente presente em limitações claras tais como ter propriedade ou tomar decisões em assuntos familiares. As visões sobre a infância sofreram alterações significativas desde o século XXI em diferentes áreas do conhecimento. A promulgação da Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (ONU, 1989) que vincou as primeiras imagens e possibilidades da criança como cidadã é particularmente relevante. Apesar de não se referir especificamente ao estatuto, o documento iniciou a desconstrução do "paradigma protecionista" da Infância (Soares & Tomás, 2004) abrindo possibilidades à participação infantil e ao envolvimento na tomada de decisão em contextos da sua vida diária.

As discussões em torno da cidadania infantil sugerem que quer crianças quer jovens não possuem um reconhecimento formal do seu estatuto de cidadania, não encontrando, por isso, possibilidades reais de serem cidadãos na prática (Roche, 1999; Sarmento, 1999, 2009; Jans, 2004; Lister; 2007; Cockburn, 2005; Landsdown, 2007). Relações de poder e questões de idade, de "maturidade política" e competências para se ser cidadão na prática são largamente discutidas uma vez que tomam como ponto de partida a ideia da incompetência da criança em participar, negociar, influenciar e co decidir com adultos em estruturas formais de tomada de decisão (Wyness, 2004; James, 2010; Rehfield, 2010; Sarmento, 2009). Tal como argumenta Cockburn (2005) diferentes estruturas

necessitam de ser pensadas tendo em conta diferentes idades e diferentes interesses das crianças. Uma visão pluralista criará estruturas que permitam que diferentes grupos expressem os seus interesses e poder nas políticas que lhes dizem respeito. Ao assumirmos as reconfigurações da cidadania e das identidades de cidadania, os direitos políticos tornam-se fundamentais, obrigando a um "esticar" de limites que permitam a inclusão dos que permanecem do lado de fora (Plummer, 2003). As dimensões identificadas por Plummer (2003) – reconhecimento e participação, e justiça numa sociedade injusta – obrigam a este novo olhar a novos grupos que reclamam múltiplas vozes na aquisição de um estatuto pleno de cidadania.

Entendida como conjunto de experiências subjetivas em esferas públicas e privadas em que os cidadãos constroem identidades coletivas e individuais, participando e influenciando essas esferas, o conceito de cidadania deverá incluir as crianças enquanto coletivo no acesso a direitos políticos, nomeadamente os de participação, influência e decisão. Ainda que tendo em conta as diferenças entre infância e adultos tal não significa que autonomia seja necessariamente igual a autossuficiência (Lister, 2007), em que tensões entre participação e proteção permanecem no centro. Por outro lado, estas perspetivas de "negação" ou "limitação" da cidadania das crianças não poderão sequer ser generalizadas como um dado universal. Apesar disso, na maioria das realidades as visões das crianças continuam a ser entendidas como não válidas e por isso, pouco interessantes de serem ouvidas (Wyness, 2004). A voz política das crianças é então vista como ilegítima e desinteressante quando toca a assuntos políticos. A acrescentar, ainda, a ausência de espaços e estruturas onde essas vozes possam ser ouvidas e, por isso, legitimadas.

Obviamente, o princípio de proteção não se critica per se. No entanto, tal como sugerem Sarmento et al: "(…) a conceituação da infância oscila classicamente entre as concepções liberais e familiaristas, que consideram a infância uma questão gerível exclusivamente no interior da família (…) e as políticas protecionistas, conduzidas predominantemente na ausência de voz das crianças, com reforço do poder adulto e subordinação das crianças" (2006, p.146). Um primeiro passo poderá ser o de considerar o que diferentes autores têm vindo a sugerir: de que a Infância não seja vista como categoria unitária, considerando-se os contextos e especificidades em que se encontram (Christensen, 1998, 2008; Hutchby e Ellis, 1998; Prout & James, 1998; Sarmento, 2000) cada vez mais protegidas mas, ao mesmo tempo, menos participativas; mais protegidas, mas ao mesmo tempo a ser-lhes exigida autonomia e independência. Na sua maioria, então, as crianças permanecem como "cidadãs a ser" (Plummer, 2003), "citizens in the making" (Marshall, 1950). As esferas públicas, fundamentais para este reconhecimento e participação tornaram-se sistematicamente invisíveis para as crianças nas sociedades ocidentais, com o aumento do confinamento das crianças em instituições e espaços especificamente desenhados para elas (Christensen, 2008; Zheier, 2008). Ao não defini-las enquanto cidadãos com estatuto pleno torna-se mais difícil a promoção do exercício dos seus direitos políticos. Esta questão relaciona-se também com o argumento de Wyness (2004) de que a infância deverá ser vista como uma fase transitória, supondo-se o seguimento de uma posterior – a idade adulta[1]. Por este motivo, ironicamente, "as crianças são reconhecidas enquanto cidadãs na mesma altura em que saem da infância" (Wyness; Harrison & Buchanan, 2004, p.84). Assim, as crianças permanecem como cidadãs potenciais. Novamente, e afinal, a discussão coloca-se no campo mais amplo do lugar das crianças na sociedade. Tal como sustenta Tomás: "pensar numa perspetiva de cidadania para a infância implicará sempre um esforço para promover a participação infantil, considerando as crianças como atores participativos nas relações sociais (…). A cidadania ativa

[1] Neste ponto será útil relembrar Prout (2005) na análise do dualismo ser/tornar-se. O autor não questiona apenas a ideia de infância como período transitório e, por isso, um período de tempo limitado – mas relaciona-o com os ouros grupos etários /geracionais sujeitas a redefinições e processos de crescimento permanentes, recusando a ideia de que a penas a infância é inacabada enquanto os outros são permanentes e estáveis.

não significa conformismo perante a estrutura social ou o cumprimento de comportamentos cívicos, mas a possibilidade do exercício do direito de contribuir para a mudança social e para a transformação da sociedade" (2011, p. 103).

Vulnerabilidade versus competências – desafios à participação das crianças

Tal como sugerem Wyness *et. al* observando Lee (1999) as crianças encontram-se no "complexo de vulnerabilidade" sendo vistas como inocentes permitindo que sejam excluídas politicamente, dando aos adultos o direito de atuar e agir em nome das crianças (Wyness, Harrison & Buchanan, 2004, p.85). Do mesmo modo, as crianças das sociedades ocidentais enquanto mundo minoritário, estão submetidas a efeitos de segregação e escolarização que as confinam cada vez mais. Para elas, a participação é uma mudança no sentido de permitir o preenchimento de um certo sentido de cidadania e de serem incluídas ativamente em diferentes processos de tomada de decisão, ainda que possam ser vistas como relativamente distantes das suas vidas quotidianas (Percy-Smith & Thomas, 2009). As ideias de competência das crianças estão intimamente ligadas à idade cronológica, ainda que investigações recentes a crianças e jovens revelem que estes não se assumem como seres políticos, precisamente por terem oportunidades limitadas de participação efetiva e, por isso mesmo, pouca preparação para o fazerem. Assim, as competências das crianças deverão ser assumidas enquanto "realizações práticas"[2] e não tanto enquanto conceitos abstratos Hutchby & Moran-Ellis (1998). Os autores adiantam três ideias que poderão ser interessantes também na análise das competências políticas, e por isso, das crianças enquanto atores políticos: a necessidade de conduzir estudos que situem essas experiências em circunstância empíricas das vidas diárias das crianças; que essas circunstâncias – ou áreas de ação – sejam consideradas quer possibilitadoras quer inibidoras das capacidades de as crianças demonstrarem competências; e que, para conhecermos essas competências sociais necessitamos de ver as ações dos participantes e procurar os modos pelos quais atribuem sentido às suas ações diárias num dado contexto social de ação.

Na análise específica das competências políticas, Rayou (1999) defende que dificilmente se poderá negar às crianças a capacidade de estabelecerem relações justas, acreditando que as competências políticas não se referem apenas ao estabelecimento e manutenção de contactos com outros, interpretando e regulando situações de interação. As competências políticas supõem uma hierarquia de princípios de ação que implicam, direta e indiretamente, a construção de uma cidade. As crianças possuem habilidades políticas básicas para estabelecer regras, e preencher a necessidade de combater a desordem social. Também se organizam coletivamente. Mesmo analisando as organizações políticas – de crianças e adultos – a diferença reside no grau de responsabilidade que cada uma delas detém. As crianças demonstram as suas competências políticas dentro e fora da escola, mesmo que as suas ações não sejam percebidas como sendo políticas, principalmente, pelo seu estatuto.

Mesmo quando se considera a participação das crianças precisamos de ter em linha de conta algumas questões centrais como adverte Christensen (2009): quem está incluído e excluído? Quem quer ser ouvido e como? Para algumas crianças, os recursos para que as suas vozes sejam ouvidas não se encontram disponíveis, e para outras, a delegação da decisão nos adultos fará sentido. A participação permanece um foco central de cidadania uma vez que diz respeito não apenas ao direito em si, mas ainda à possibilidade de fazer parte de um coletivo e de ter uma oportunidade específica de ver ouvidos pontos de vista e vozes.

[2] No original, *practical achievements*

Observações provindas da prática parecem apontar para diferenças entre grupos diferentes de crianças em relação a estas questões: na escola, por exemplo, quando dadas as mesmas oportunidades para participar, decidir, e refletir, nem todas as crianças o fazem do mesmo modo, ao mesmo tempo, e algumas crianças optam por não participar. Há situações particulares onde as crianças necessitarão mais de proteção e menos de participação, por exemplo, em realidades extremas como crianças abusadas ou crianças-soldado. Mesmo para adultos que trabalham com crianças, e como veremos, estas questões colocam-se em situações de vida particulares das crianças, colocando por exemplo, professores sob dilemas éticos, ao mobilizar estratégias de participação na sala de aula ou na escola. Ainda assim, a questão de saber que oportunidades são estabelecidas e por quem (Christensen, 2009) e ainda, que recursos estão disponíveis e que capacidades de mobilização existem continuam a ter de ser colocadas (Prout, Simmon & Bichal, 2009). No mesmo sentido, as crianças revelam também a necessidade de um modelo de interdependência e *aliança*[3] com adultos nesses mesmos processos, tal como foi possível observar com as crianças da escola, numa relação que se torna, frequentemente, recíproca entre adultos e crianças.

A escola como contexto de participação

Seguindo a ideia da institucionalização e privatização da infância (Wyness, 2004; Sarmento&Marchi, 2009), as vidas diárias das crianças desenvolvem-se em contextos como a escola, onde despendem grande parte do seu tempo, desenvolvendo importantes competências sociais nos grupos de pares e estabelecendo diferentes relações com adultos (Rayou, 1999; Hutcby and Moran-Ellis, 1998; Christensen, 1998). Esta, a par com as culturas de pares, poderá se considerada como estrutura de socialização política para crianças e jovens.

Ao entrar na escola procuramos fundamentalmente encontrar estratégias, oportunidade e constrangimentos à participação, olhando para estruturas formais na sala de aula, na direção da escola, e informalmente, nas culturas de pares. Foi escolhida uma abordagem etnográfica e interpretativa na condução do estudo na escola. A observação e observação participante e respetivas notas de campo, a gravação e observação de assembleias de turma, entrevistas com docentes e com crianças, bem como diferentes atividades de investigação foram mobilizadas durante um ano escolar (2010-2011). À entrada na escola, foi selecionada uma turma de 3° ano [4], que trabalhando a partir de metodologia de aprendizagem cooperativa, promove espaços e experiências onde as competências das crianças estão no centro do trabalho educativo. Uma das estratégias de participação aqui mobilizadas são as assembleias de turma onde as crianças escolhem assuntos que pretendam discutir e deliberam decisões em conjunto.

O método utilizado pelo professor funda-se na ideia de que as crianças são capazes de realizar diferentes tarefas, ter diferentes papéis, assumir responsabilidades, tomar decisões individuais e coletivas, sendo, por isso, vistas como competentes no espaço da sala de aula. O poder encontra momentos de partilha entre adultos e crianças, ainda que o papel do adulto continue bem definido, e seja o que detém maior protagonismo. Do mesmo

[3] No trabalho realizado com as crianças, em particular na observação das assembleias, é possível observar-se a criação de diferentes alianças, consideradas estratégicas, para tomadas de decisão e formação de opinião das crianças. Face à natureza do texto aqui apresentado não é possível um desenvolvimento mais extenso do conceito e dos modos como se pratica, ainda que este se assuma como central, uma vez que revela a capacidade de estabelecer prioridades e avaliar interesses, bem como identifica uma dimensão política importante na sustentação da ideia das suas competências nesse domínio.

[4] A escola situa-se numa cidade de média dimensão no Norte do País, numa comunidade considerada heterogénea, do ponto de vista sociocultural e económico. As crianças provêm assim de diferentes meios socioculturais, em particular de classe média e classe média baixa, tal como definido pela diretora da escola. A escola, e turma em particular, recebem ainda crianças institucionalizadas e, por esse motivo, retiradas de meio natural de vida.

ISBN: 978-989-95733-3-8

modo, assimetrias de poder podem também ser observadas entre crianças, tal como é perspetivado pelas próprias crianças. Ainda assim, podem observar-se distribuições de poder mais equilibradas quando dentro deste modelo.

Tal como sustentam Sarmento, Fernandes e Tomás, "a escola constitui (…) o lócus, por excelência da garantia (ou não) da possibilidade de concretização da cidadania política – na medida em que nela se concretizam as aspirações participativas das crianças e das suas competências políticas, como proponentes interessados na regulação do seu modo de vida (…)" (2006, p.154).

Para que servem as assembleias?

Ao conduzirmos entrevistas e observando as diferentes assembleias de turma, estamos interessados em perceber para que servem na perspetiva das crianças, quais os seus objetivos e de que modo entendem as crianças o seu papel em processos de co decisão coletivos. Também a perspetiva do professor foi ouvida.

> Professor – a dada altura isso não é muito importante para os meus colegas [trabalhar ativamente com as crianças]. Oh, mas eles são pequenos, são crianças, não pensam realmente nisso, sabes? Isso preocupa-me. Porque sim, são crianças, sim são pequenas, mas eles hoje têm acesso a informação que nós não tínhamos. E sim, têm modos diferentes de ver a vida. E neste momento, a sociedade exige-nos uma voz. Quando mais cedo começarmos a educar essa voz, melhor, percebes? Para que possas ter a tua própria opinião (…). Como sabes, a minha porta está sempre aberta a quem quiser entrar e ver o meu trabalho. Agora, este trabalho não é perfeito. De todo. É tudo um trabalho contínuo. Mas sinto que é mesmo melhor do que não fazer nada, percebes? É por isso que penso mesmo que as vozes não são muito ouvidas. [excerto entrevista docente do 3° ano.]

As agendas das assembleias são decididas e propostas pelas crianças, podendo excecionalmente ser acrescentado um ponto pelo professor para ser discutido em turma. O professor assume o papel de mediador, e as crianças recorrem frequentemente a ele de modo a esclarecerem questões. As crianças devem poder discutir diferentes pontos de vista sobre a mesma questão, refletir sobre eles, e formar posteriormente uma opinião, e/ou tomar uma determinada decisão. Por norma é utilizado o voto individual de cada criança, sendo as decisões tomadas por maioria. Interessava aqui perceber, também, de que modo entendem as crianças este sistema, mesmo quando consideram que uma má decisão possa ter sido tomada. Por outro lado, importa também questionar o impacto que a opinião do adulto possa ter na formação da opinião da criança. Na maioria das assembleias, as crianças recorrem ao professor para esclarecerem aspetos do tema em discussão relativamente aos quais têm pouca informação. Após ouvirem o adulto algumas crianças manterão a sua opinião enquanto que outras, a alterarão. O que é interessante é perceber a tensão entre a confiança que as crianças possam depositar na opinião do adulto, num modelo interdependente e recíproco, e a presença de modos implícitos de poder e da perceção de que o adulto é "naturalmente" mais conhecedor de diferentes realidades das crianças. Outro aspeto interessante diz respeito à ideia de justiça, sendo possível ver as competências das crianças em termos de argumentação, discussão, tomada de posição e definição de pontos de vista pessoais. Demonstram ainda competência em cumprir regras ou mudá-las de acordo com contextos e circunstâncias, situações ou natureza dos problemas apresentados. No entanto, tal como se pode observar no excerto o poder dos adultos em dirigir a assembleia e estabelecer o tempo de duração de acordo com as suas próprias necessidades, poderá funcionar como fator constrangedor dos próprios objetivos de dar voz às crianças.

> Professor – no início, as assembleias aconteciam de quinze em quinze dias. Cada vez que aparecia alguma coisa tínhamos de reunir. Ultimamente porque temos tido novos alunos na sala de aula e problemas acontecem temos tido mais assembleias. Normalmente são convocadas quando os poderes deles para os

> resolverem não funcionam. Por isso eles veem ter comigo e dizem "precisamos de fazer uma assembleias por aconteceu isto e aquilo". Por isso eles estão habituados a tomarem decisões coletivas se sentem que têm de o fazer. Quando isso acontece convocam uma assembleia extraordinária (…). Reúnem, escrevemos na agenda e então começamos a discussão pela pessoa que propõe a discussão. Essa criança explica primeiro o problema e então depois discutem-no. Normalmente quando estou com pressa se não estabeleço um limite de tempo a assembleia pode levar até duas horas e isso não é possível. Quando estou com pressa dirijo a assembleia. Quando eles coordenam e se tenho tempo suficiente ou é uma questão séria… [excerto de entrevista, professor do 3° ano]

Quanto aos temas de assembleia, as crianças negociaram uma regra: não se discutem problemas pessoais. No entanto, é interessante salientar que em pelo menos duas assembleias diferentes as criança discutiram questões familiares. Aqui, o importante para elas é poderem ouvir os pontos de vista dos seus pares e a capacidade de partilharem opiniões – a ideia de pertença a um grupo social específico, com características específicas, é aqui particularmente evidente. Do mesmo modo, levantam questões nas quais têm frequentemente pouca opinião ao nível da tomada de decisão – pais que se divorciam; e uma criança que poderia ser retirada temporariamente à família de origem. Tal como mencionamos anteriormente, as esferas públicas e privadas misturam-se nos mundos das crianças, e os níveis nos quais são colocados dentro ou fora da decisão que os afetam no quotidiano e o seu direito a fazerem parte delas, estão também evidenciados. Finalmente, a tensão entre proteger as crianças e dar-lhes oportunidades de tomarem parte nesses processos está presente nos modos como as crianças expõem as suas questões.

> Professor – bem há coisas sobre as quais eu realmente não os deixo falar. Aí ponho um travão, porque tenho de os lembrar que são crianças. Quer dizer, eu tenho crianças que têm pais na cadeia, podes imaginar (…) duas meninas questionaram-me sobre isso: como é possível ter um pai e uma mãe na cadeia? (…) para mim, este tipo de questões, a proteção está acima de tudo. Completamente, quer dizer, aqui não há voz que possa fazer nada. Nestas situações, a proteção tem de ser levada ao extremo. [excerto de entrevista, professor do 3° ano]

Também para as crianças estas ideias estão presentes, reconhecendo que as assembleias são um instrumento globalmente bom, ainda que para algumas crianças dependa da situação e da importância da decisão a ser tomada. Do mesmo modo, nem sempre querem proferir uma determinada opinião, ainda que o reconheçam como algo importante.

> E – vocês trabalham com assembleias na sala (…) São vocês que decidem os temas. Discutem e depois devem tomar uma decisão
> Crianças – Sim!
> E – Gostam das assembleias? De poder colocar questões e problemas?
> C, M, X – Sim, sim gostamos!
> M – bem, sim mas sabes, às vezes temos uma pergunta ou situação e eles decidem outra coisa diferente da tua e é uma confusão! (riso)
> X – E, e… às vezes as pessoas… porque… às vezes não sabes como é que vai correr a assembleia e podes não gostar… e podes pedir opinião a uma pessoa e ela não tem! Ou então não diz porque tem vergonha ou então porque não tem essa opinião e então não sabe decidir! (…) Porque é como se… imagina… temos um lado bom e um mau, Não sabemos se vai ser o bom ou o mau mas precisamos de tomar uma decisão. Então é difícil tomar decisões. É por isso que precisamos mesmo de ter muitas assembleias, para nos preparamos! Por isso é difícil, tomar decisões. Por isso é que precisamos de ter muitas assembleias para nos podermos preparar" (…)
> G – então digamos… bem, imagina que tu odes ter este espaço, esta assembleia para discutir as opiniões ou preferias não a ter? O que preferias, X? Ter ou não ter?

ISBN: 978-989-95733-3-8

X – Huuuuummmm….. É que, só que às vezes eu não tenho mesmo uma opinião e outras vezes tenho. Por isso às vezes eu não digo nada. às vezes também tenho vergonha… mas estou sempre atenta! E mesmo quando estás envergonhada, digamos assim…. Hum… se achas que a tua opinião é boa então deves dizer!
G – e se a decisão que sai não é aquela que tu querias, qual deve ficar? A tua ou a do grupo?
M – a que conta mais é a da turma! Por isso é que temos assembleias! Porque são para uma decisão de turma!
X – sim, porque se a podes tomar sozinha então não precisas mesmo da assembleia! [excerto de entrevista, crianças de 3º ano]

O professor foi também ouvido sobre o modo como as crianças gerem as tomadas de decisão.

Professor – elas têm de aprender a lidar com isso [refere-se à frustração de a decisão da criança não corresponde à da maioria]. Ouve a que tu dizes, com a S., em que ela não aceitou e discutiu a decisão durante uma semana. Na verdade sofreu um bocado ate em termos de relação com os colegas, especialmente com as meninas que não gostaram da atitude dela. (…) mas aí temos de pensar que para nós, como adultos, não é grande coisa, mas para eles, é o mundo deles como crianças (…) por exemplo, no outro dia o R, questionou-me sobre uma regras nova da escola que não se pode jogar futebol da 1 às 2. Ele chateou-se, quis ir falar com a Diretora sobre isso. Então a T, outra criança, lembrou-o de uma assembleia anterior em que se decidiu que regras da escola são para cumprir. Eles sabem que as vozes deles chegam à sala mas não à escola. Depois disso é muito difícil. Podemos ir lá e tentar e de vez em quando fazemos isso. [excerto de entrevista, professor do 3ºano].

Apesar das assembleias terem um papel importante na sala de aula, quando as crianças atuam quer individual quer coletivamente, a verdade é que se apercebem que o impacto das suas vozes e opiniões, e do seu poder para mudar situações se limita ao espaço da sala de aula. Olhando para recursos e impactos, as crianças têm, então, um leque limitado de possibilidades para provocar mudança nas estruturas escolares, mesmo quando a sua opinião faça sentido. A este nível, a participação parece ser limitada e difusa se considerada como todo. Um "contexto de micro participação" – a sala de aula – assume-se então como um dos únicos espaços onde a criança pode discutir, ter opinião e uma voz, em instrumentos formais. Mesmo neste espaço podem encontrar-se constrangimentos tal como vimos.

O dilema do trabalho de casa

Uma criança convocou uma assembleia para revolver uma questão que considerou injusta.

Professor – vamos ouvir a A que tem uma questão para a Assembleia.
A – como o professor disse para apontarmos o trabalho de casa hoje para as férias de Natal, e eles são para fazer nas férias, então eu pensei que o ia dizer só amanhã. Mas ele decidiu dizer hoje, Eu quero perguntar à turma. Concordam que seja hoje, e são os meus anos. Devo levar ou não?
professor – porque perguntas isso? O último dia de aulas é só amanhã!
A – bem, sim, mas o professor disse para apontarmos hoje!
Professor – bem sim, mas é só oficialmente amanhã! Por isso hoje não há trabalhos, só amanhã!
P – posso dizer uma coisa para ajudar a A. a decidir?
A – estás argumentar, e eu fiz uma pergunta!
P – então, professor, devia fazer assim. Pergunta à turma para levantar as mãos quem acha que ela devia levar.
Professor – e o que chamas a isso P.?
P e restantes crianças – Votar!
Professor – antes disso temos de discutir, já sabes disso… porque assim criamos um precedente..
Crianças – o que é um precedente??
Professor – é o que acontece quando se abre uma exceção à regra.
P – mas é a primeira vez, certo?
Professor – por isso se acontece agora, o que acontece da próxima vez? Contra os trabalhos de casa nas ferias. Que argumento é que eu tenho? nenhum!

P – Nenhum!!
Professor – mas eu tenho. Eu digo que são muitos TPC e por isso ela deve levar. A, quais são os teus argumentos?
M – são os anos dela!!!
Professor – exatamente! Só isso! São os anos dela!
C – mas o professor diz que quando são os nossos anos nós não levamos trabalho de casa. Isso não é para sempre? Eu acho que ela não devia levar! São os anos dela!
Professor – essa regra nunca pode mudar?
C – mas é uma regra de sala!
M– Mas A. eu penso que deves levar porque é para o teu bem. Porque são muitos! Depois não vais ter dias suficientes para os fazer, certo? Não fazes hoje mas vais ter de fazer na mesma! (…)

Na votação final as crianças decidiram que A. deveria levar os trabalhos de Natal para casa, uma vez que ficaria para "trás na matéria". Ainda assim, a regra da sala determinaria que ela tinha o direito de não ter TPC no dia do seu aniversário. Em qualquer uma das argumentações se podem observar argumentos válidos, sejam os das crianças ou o do adulto. A justiça é entendida como ponto central nas decisões das crianças. No caso de A., no final, provocou a sua insatisfação por considerar, tal como disse, que o seu direito lhe havia sido retirado pelos pares, que continuariam a tê-lo. Ainda assim, as crianças acreditam no oposto, que seria injusto ela não levar TPC, uma vez que para a maioria das crianças o dia do aniversário não coincide com períodos de férias escolares.

Lidar com desilusão em processos de participação e de co decisão também se torna parte das rotinas das crianças, pois tal como sucede noutras áreas das suas vidas, nem sempre o que uma criança escolhe se torna escolha das restantes crianças. Um aspeto interessante para lidar com estas questões são as alianças que as crianças estabelecem frequentemente entre si e, por vezes, com o professor, de modo a validar uma determinada posição ou ponto de vista.

Abdicando do poder, relegitimando poder

Uma das crianças, C, é uma aluna de 8 anos, considerada uma boa aluna. Tem sido "tarefeira" [5] desde o segundo ano e é vista pelo professor como uma aluna responsável. Contudo, no início do ano escolar tem sentido pressão devido à responsabilidade de ter de ensinar outras crianças e sentir não ter tempo suficiente para terminar o seu próprio trabalho. Pressionada ainda pelos pares que consideram que, por vezes, C. é demasiado exigente, C. decide abandonar o seu papel e voltar ao início. Informou o professor e os colegas numa assembleia de turma. Prosseguiu em trabalho individual e iniciou novamente o processo. Uma vez que os papéis são atribuídos a partir do comportamento e dos resultados escolares, teira de conseguir novamente as notas necessárias e reentrar no grupo para obter o papel.

C – eu uma vez deixei de ser" tarefeira". Porque a X. queixou-se que no nosso grupo havia "tarefeiras" e eu achei que estava a trabalhar mal e que deixei trabalho meu para trás. E então a minha mãe disse que tu precisava de melhorar e de fazer as coisas mais rápido!! E eu disse: mas mãe eu não posso porque eu estava a ajudar a D. e ele está sempre a pedir ajuda!" Então pensei que não queria mais (…) Fiquei mesmo triste e então tive de começar do zero! E esperei muito tempo até ser outra vez! E agora que sou nunca mais quero deixar de ser nunca mais!" [excerto de entrevista com crianças do 3°ano]

[5] "Tarefeiro" é o papel mais importante que a criança poderá ter no seu grupo de trabalho. São os responsáveis por supervisionar o trabalho do grupo e explicar aos outros as tarefas de aprendizagem, apoiando-as nas dificuldades que possam surgir, a maioria das crianças ambiciona esse estatuto, sendo este o mais relevante individual e coletivamente.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Quando percebeu que teria de tentar estar sozinha no anterior papel, C. sentiu-se mal e tentou recuperar o mesmo. Para ela, ter um papel importante na turma é sinal de estatuto perante os seus pares, algo que a maioria das crianças ambiciona atingir. Mesmo com pressão, C. preferiu a pressão e ter o papel, a ter de abdicar dele novamente. Mesmo quando os papéis e poderes são distribuídos e decididos entre crianças nem tudo é pacífico, na concretização desse poder. De facto, as crianças contestam e desafiam o poder dos seus pares, mesmo sabendo que o seu lugar é hierarquicamente "inferior". A regulação do poder é sempre delicada para as crianças. Como regras, se o professor sai da sala por instantes, os capitães de turma deverão supervisionar o comportamento da turma. Numa ocasião, o responsável principal não se encontrava na sala e a criança em segundo lugar ficou responsável por essa supervisão.

> *15 de março de 2011. Turma do terceiro ano.*
> *O professor sai da sala por um instante e as crianças sabem como o sistema funciona. Os capitães de grupo são responsáveis pelos seus grupos e os capitães de sala por todos. Os "tarefeiros" estão a trabalhar com os grupos explicando o que devem fazer o que nem sempre é fácil. Devem também organizar o trabalho diário dos grupos. Sendo uma tarefa individual, as crianças devem trabalhar sozinhas e recorrem a ajuda. A., um membro recente da turma tem dificuldades em trabalhar sozinho e pede ajuda a C. C. explica-lhe que é uma tarefa individual e queixa-se de que ele pede demasiada ajuda e que deveria ser mais autónomo. Como responsável pela turma, T. escreve coisas para dizer ao professor quando este regressar. Olha para algumas crianças e diz-lhes para se calar, pois segundo ela estão a falar demasiado e demasiado alto. M. fica nervoso com o comportamento de T. pois todos do seu grupo já terminaram a tarefa e por isso ela não tem de se preocupar com essas questões. A um dado momento, M. sente-se zangada: "é o meu grupo e por isso eu sou responsável. Não nos podes dizer o que fazer, pois não?". "sim, mas eu sou a responsável por todos!", responde T. continua a apontar e diz a todos para se calarem. C. e P., dois capitães de grupo começam a desafia-la. "isso não é o teu trabalho!". T, diz que é pois é responsável e ela é que sabe."Pois, mas não és! Tu ficaste em segundo nas eleições!" diz C. "sim, isso!"; diz P. quando o professor chega à sala, T, explica o que aconteceu.*

Dois aspetos parecem interessantes: o primeiro, a ideia de tarefas que entram em competição entre si, em que as crianças acreditam ter controlo e poder sobre o mesmo aspeto, o comportamento dos seus pares; o segundo, respeita aos modos de desafiar poder, mesmo quando o papel tenha sido legítima e justamente atribuído, como foi o caso. Mesmo em processo de co decisão, as crianças não mobilizam sempre os mesmos comportamentos, do mesmo modo, e os contextos de participação bem como as decisões e natureza dessas decisões são centrais para a análise. Torna-se então difícil e questionável, encontrar "fatores permanentes" nas posições das crianças enquanto coletivo.

Observações finais

A ideia de que a infância não é unitária pode aqui ser encontrada as crianças escolhem diferentes formas para participar, os graus dessa participação, podendo escolher estar presentes, sem participar diretamente na tomada de decisão. Torna-se difícil mapear uma base comum para as experiências de participação das crianças, uma vez que variam em intensidade, impacto e mesmo em níveis de envolvimento nos processos de tomada de decisão. Parece ser possível sugerir-se que, mesmo quando as crianças encontram dificuldades em tomar uma decisão ou quando sofrem desilusão no processo, numa determinada decisão que possa ser vista como injusta, a importância de terem mecanismos e estratégias que lhes permitam ter as vozes ouvidas, permanece como particularmente importante. Não se trata, assim, de ter todas as crianças, em todos os momentos de participação e a todo o momento. Em segundo lugar, para algumas crianças, estar perante grandes grupos causa vergonha e provoca relutância em participar. Para outros, formar uma opinião e tomar decisões torna-se um processo difícil, pela necessidade que sentem em assegurar terem tomado uma "boa decisão". As ideias de interdependência (Cockburn,

1998) e da infância como fenómeno híbrido e complexo (Prout, 2005), colocando-a numa rede complexa de relações poderão permitir uma abordagem mais interessante na cidadania e participação das crianças. Neste sentido, encontraríamos uma ideia de cidadania em micro espaços e contextos específicos, tais como as escolas, o recreio, e os pare. Também em esferas privadas, as crianças co decidem com os pais alguns aspetos – o que vestir, tempo de TV… - mas não tanto outros - lugares onde ir, ir sozinho de bicicleta, obrigando-as a definir estratégias de alianças com adultos – sejam eles professores, pais, ou outros, para o resultado que pretendem alcançar.

Referências bibliográficas

Christensen, Pia; James, Allison (2005). *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*, Porto: ESE Paula Frassinetti

Christensen, Pia; O'Brien, Margaret (2003). *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. London: Routledge

Cockburn, Tom (2005). Children as participative citizens: a radical pluralist case for 'child-friendly' public communication. *Journal of Social Sciences*. Special Issue. n°9: 19:29

Cockburn, Tom (1999). 'Children, fools and mad men': children's relation to citizenship in Britain from Thomas Hobbes to Bernard Crick. *The School Field*. volume X. number 3/4

Cockburn, Tom (1998). Children and citizenship in Britain. A case for a socially interdependent model of citizenship. *Childhood*. vol. 5(1): 99:117

Cohen, Elizabeth (2005). Neither seen or heard: children's citizenship in contemporary democracies. *Citizenship Studies*. vol. 9(2)_ 221:240

Comité Português para a UNICEF (2004). *Convenção sobre os direitos da criança*. Lisboa: UNICEF

Hutchby, Ian ; Moran-Ellis, J. (1998*). Children and social competences: arenas of action*. London: Falmer Press. chapters 1, 5, 9

Invernizzi, Antonella; Milne, Brian (2005). Introduction: children's citizenship: a new discourse? *Journal of Social Sciences*. Special Issue. n°9: 1:6

Jans, Marc (2004). Children as citizens: towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*. vol.11 (1): 27:44

Lee, Nick (2005). *Childhood and Human Value. Development, Separation and Separability*. London: Open University Press

Lister, Ruth (2007). Why citizenship: where, when and how children?. *Theoretical Inquiries on Law*. vol. 8, 693: 718

Marchi, Rita; Sarmento, Manuel Jacinto (2008). Radicalização da Infância na segunda modernidade. Para uma sociologia da Infância crítica. *Configurações*. N°4: 91:113

Marshall, T.H; Bottomore, Tom (1992). *Citizenship and social class*. London: Pluto Classics, Pluto Press

Percy-Smith, Barry; Thomas, Nigel (2009). *A Handbook of Children and Young People's Participation*. London: Routledge

Plummer, Ken (2003). *Intimate Citizenship. Private Decisions and Public Dialogues*, Seattle: University of Washington Press

Prout, Alan (2005). *The future of childhood*, London: Routledge

Rayou, Patrick (1999). *La Grande École. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : PUF

Roche, Jeremy (1999). Children: rights, participation and citizenship. *Childhood*. 6:4, 475:493

Sarmento, Manuel Jacinto ; Abrunhosa, Albertina ; Soares, Natália Fernandes (2005). Participação infantil na organização escola. *Administração Escolar*. n° 5: 72: 87

ISBN: 978-989-95733-3-8

Sarmento, Manuel Jacinto ; Fernandes, Natália ; Tomás, Catarina (2006). Participação social e cidadania ativa das crianças. Rodrigues, David (2006), *Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial. 141:159

Soares, Natália Fernandes; Tomás, Catarina (2004). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância… os intricados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político das crianças. In Sarmento, Manuel Jacinto; Cerisara, Ana Beatriz (2004). *Crianças e Miúdos. Perspetivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA

Tomás, Catarina (2011). "Há muitos mundos no mundo". Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento

Wyness, Michael (2006). *Childhood and Society.* London/NY: Palgrave-MacMillan

Wyness, Michael; Harrison, Lisa; Buchanan, Ian (2004). Childhood, Politics and Ambiguity: towards an agenda for children's political inclusion. *Sociology*. 38:81, 81:99

Zeiher, Helga (2003). Shaping daily life in urban environment. In Christensen, Pia; O'Brien, Margaret (2003) (org.). Children in the city. Home, neighbourhood and community. London: Routledge Falmer Press, 66:81

Percursos Didáticos em Geometria e Medida Gemétrica — Aspetos metodológicos da investigação

Cristina Loureiro
Escola Superior de Educação de Lisboa
cristina@eselx.ipl.pt

Resumo: Este trabalho faz parte de uma investigação mais ampla que está a ser desenvolvida no âmbito de um projeto de doutoramento. Esta apresentação diz respeito a uma parte do trabalho já realizado, foca-se principalmente na metodologia utilizada e justifica-se pelo facto da investigação ainda não ter terminado e pelo interesse de apresentar e discutir uma metodologia pouco comum em Portugal em trabalhos de investigação educacional, um *educational design research*. A apresentação contempla os seguintes aspetos: a investigação, o objeto de estudo, metodologia, recolha e análise de dados e discussão.

Palavras chave: Percursos didácticos; Raciocínio geométrico; Visualização e Representação; Conhecimento matemático.

Abstract: This paper is part of a wider investigation that is being developed as a PhD thesis. This presentation is mainly focused on the used methodology and it is justified by the fact that the investigation hasn't yet ended and by the interest in presenting and discussing an unusual methodology in Portugal's education investigation: an educational design research. The presentation includes the following aspects: the investigation, the object of study, mthodology, collecting and analyzing data and discussion.

Keywords: Didatic outcomes; Geometric Reasoning, Visualization and Representation; Mathematical knowledge.

A investigação

A investigação base tem como propósito estudar o ensino e a aprendizagem da Geometria e Medida geométrica nos primeiros anos da escolaridade. Neste sentido, foi estabelecido um objetivo: Conceber, experimentar e avaliar **percursos didáticos em Geometria e Medida geométrica**, passíveis de utilização em salas de aula comuns do 1.º ciclo do ensino básico, suficientemente compreensíveis e robustos para conseguirem promover os seus propósitos.

Este objetivo da investigação tem subjacentes três conjeturas: (1) A experiência de realização em sala de aula de tarefas intencional e explicitamente organizadas permite identificar aspetos relevantes do raciocínio geométrico, visualização e representação envolvidos na sua resolução pelos alunos, bem como as relações entre eles e o seu papel na aprendizagem da Geometria e Medida geométrica ao nível elementar. (2) Estas experiências permitem evidenciar os aspetos críticos do conhecimento matemático inerentes às exigências de ensino, bem como delinear ações que ajudem os professores a ultrapassá-los e a aumentar com consistência o seu conhecimento matemático específico para ensinar. (3) Associado a estas experiências, pode ser delineado um percurso formativo para os professores responsáveis por esse ensino, identificando aspetos sociais e psicológicos significativos para o desenvolvimento profissional dos professores, que ajudem a justificar a robustez dos percursos didáticos bem como o seu papel promotor de desenvolvimento profissional.

O interesse desta investigação centra-se em três aspetos: (a) a necessidade de investigação sobre o ensino da Geometria a nível elementar, preconizada pela investigação internacional (Battista, 2007); (b) a reduzida investigação existente em Portugal sobre o ensino da Geometria e da Medida geométrica nos primeiros anos; e (c) as condições favoráveis de ligação à sala de aula e aos professores impulsionadas pelas experiências do programa de formação

contínua em Matemática para professores dos 1.º e 2.º ciclos. Pretende-se assim dar um contributo para que a Geometria tenha um lugar relevante no ensino da Matemática nos primeiros anos e obter instrumentos de trabalho eficazes e fundamentados para a formação inicial e contínua de professores. Como investigadora tenho também interesse em que esta investigação constitua uma experiência investigativa que envolve o investigador e um grupo de professores, no sentido de alargamento da investigação em educação matemática e do esbatimento das fronteiras entre esta e as práticas, preconizados por Begg, Davis & Bramald (2003).

O objeto de estudo — os percursos didáticos

O conceito de percurso didático tem na sua génese uma abordagem didática construtivista. Este conceito envolve a ideia de sequência de atividades que conduza à construção de estruturas matemáticas (Confrey & Kazak, 2006), a preocupação de eficácia dependente do conhecimento do professor (Cobb, Wood, Yackel, Nicholls, Wheatley, Trigatti & Perlwitz, 1991), a perspetiva de hierarquia no conhecimento conceptual (Sarama & Clements, 2009) e os conceitos de trajetória hipotética de aprendizagem (Brocardo, Serrazina & Rocha, 2008; Clements & Sarama, 2007; Gravemeijer, 1998; Kraemer, 2008; Serrazina & Oliveira, 2010; Simon; 1995, 2004; Steffe 1991) e de ciclo de ensino (Simon,1995).

Para Simon (1995), o objetivo de aprendizagem do professor proporciona uma direção para uma trajetória hipotética de aprendizagem. Esta designação refere-se tanto à expectativa do professor como ao caminho a seguir pela aprendizagem. A trajetória é hipotética porque não pode ser previamente conhecida, ela representa uma tendência esperada que proporciona ao professor um fundamento para delinear um plano de ensino. Simon defende que há três componentes a considerar numa trajetória de aprendizagem: os objetivos, um conjunto de tarefas e a progressão de desenvolvimento. Neste modelo, o investigador liga a ideia de trajetória com caminho, itinerário ou percurso, introduzindo o caráter dinâmico desta metáfora do viajante em que "o percurso percorrido é a trajetória, o percurso planeado em cada momento da viagem é a trajetória hipotética" (p. 137). De certa forma as trajetórias de aprendizagem constituem um mapa dinâmico e interativo de que o professor dispõe para realizar uma viagem. À medida que o professor avança nessa viagem, as trajetórias do guia evoluem, de tal modo que o mapa original e o mapa final podem não coincidir.

Uma experiência de realização de um conjunto de tarefas estruturadas, uma cadeia de tarefas, está intimamente ligada com a ação do professor. Uma cadeia de tarefas deve ter subjacente uma trajetória hipotética de aprendizagem que define uma orientação, um caminho viável a percorrer. A designação de "cadeia" pode ser considerada mais forte do que a de "sequência" pois, para além da explicitação de uma ordem ou hierarquia, reforça a existência de elos, ligações entre as tarefas que a constituem. Quantas mais explícitos forem estes elos mais consistência poderá ter a cadeia de tarefas. Quanto mais consistente for a cadeia de tarefas, mais eficaz e robusto poderá ser o percurso de aprendizagem em causa. No entanto, é impensável desligar da ação do professor a trajetória de aprendizagem realizada.

Para melhor caracterizar o objeto de estudo, importa também referir a ideia de ciclo de aprendizagem como unidade de ensino (Simon, 1995). Este autor destaca quatro pontos fundamentais do seu entendimento de ciclo de aprendizagem:

1. Os raciocínios dos alunos e as suas compreensões são tidos em consideração e adquirem um lugar central no desenho e na implementação do ensino. A compreensão do raciocínio dos alunos é um processo continuado de recolha de dados e de estabelecimento de hipóteses.

2. O conhecimento do professor evolui em paralelo com o crescimento do conhecimento dos alunos. À medida que os alunos aprendem matemática, o professor aprende sobre a matemática, a aprendizagem, o ensino, e acerca do raciocínio matemático dos alunos.

3. A planificação do ensino é encarada como incluindo o desenvolvimento de trajetórias hipotéticas de aprendizagem. Esta visão reconhece e valoriza os objetivos de ensino do professor e a importância de hipóteses sobre os processos de aprendizagem dos alunos.

4. A mudança continuada do conhecimento do professor cria uma mudança continuada na trajetória hipotética de aprendizagem do professor.

Estes apontamentos orientam-nos para a necessidade de associar os termos "aprendizagem" e "ensino" quando procuramos estruturar um conjunto de tarefas, com base em trajetórias hipotéticas de aprendizagem, que sejam utilizáveis em sala aula no âmbito de um currículo determinado. A designação "didática" é escolhida a partir da perspetiva amplamente desenvolvida por Ruthven, Laborde, Leach e Tiberghien (2009). Para estes autores, a associação do termo "didático" permite "idealizar sequências de ensino que, para além de serem passíveis de difundir para utilização em salas de aula comuns, são suficientemente compreensíveis e robustas para conseguirem promover os seus propósitos com alguma segurança" (p. 329).

Nesta investigação utiliza-se a designação de "percurso didático" para identificar um conjunto de tarefas explicitamente estruturadas, com base em trajetórias hipotéticas de aprendizagem, sujeitas a uma utilização experimental em sala de aula. De certa forma, um percurso didático pode ser considerado como uma fotografia de um percurso bem definido de aprendizagem e ensino já realizado. Parece-nos importante destacar também, como Simon refere nos quatro pontos do seu ciclo, que ligado a um percurso didático dos alunos, há sempre também um percurso didático do professor. Ao estudar os percursos didáticos do ponto de vista dos alunos é possível estudar também aspetos relacionados com percursos didáticos dos professores.

A focalização desta investigação em tópicos de Geometria e Medida geométrica apresenta-se como bastante promissora pois estes constituem uma área da matemática carente de trabalhos desta natureza ao nível elementar, em que é limitada a investigação sobre a natureza precisa das tarefas que desenvolvem a visualização espacial e as competências de visualização (Sarama & Clements, 2009).

Importa ainda apresentar outras características significativas escolhidas para o objeto de estudo: (1) As tarefas que os integram são o ponto de partida para a aprendizagem, são de natureza aberta e proporcionam discussões coletivas interessantes. As tarefas são de muito fácil adesão pelos alunos pois a sua compreensão é muito simples e envolve-o na atividade, em que pode raciocinar e agir de modo pessoal significativo (Gravemeijer & Cobb, 2006). (2) As tarefas adaptam-se às ideias dos alunos, mas conduzem a barreiras críticas que levam à construção de estruturas matemáticas, não estando vinculadas a um determinado ano de escolaridade. (3) Ao serem experimentadas são conhecidos os efeitos das tarefas, são identificados os aspetos críticos dessa experiência e são obtidas soluções para lidar com eles. Esta experiência origina a produção de materiais de apoio que facilitam a sua utilização futura por outros professores.

Metodologia

O ponto de partida deste projeto de investigação foi o Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º ciclos, iniciado em 2005-06. Foi esta experiência da investigadora como formadora que

permitiu sustentar esta investigação num trabalho de campo muito prolongado no tempo, ancorado num dispositivo de intervenção da investigadora em várias salas de aula. A metodologia foi sendo desenhada com base no aproveitamento das características excecionais dessa formação, que incluía a participação do formador em sala de aula. Esta presença continuada proporcionou um tempo de trabalho de parceria do formador com cada uma das professoras participantes na formação de que partiu. O investigador assume assim o triplo papel de investigador, formador e professor. O trabalho de Putman e Borko (2000), em que estes autores valorizam a participação de investigadores nas salas de aula, realizando trabalho com os alunos que é observado pelos professores da turma, constitui um trabalho de referência para esta abordagem. Na sua perspetiva, este tipo de trabalho permite aos professores observar os alunos e incorporar aspetos dessas observações nas suas práticas. Estes investigadores referem investigações em que a participação dos investigadores no trabalho dos professores os libertou de constrangimentos e lhes permitiu poder usufruir de um lugar privilegiado na sala de aula. Nesta investigação assume-se assim também uma dimensão de experiência de ensino sobre a prática dos professores e enquadra-se na linha das *Learning Experiences for practicing teachers* referidas por Putman e Borko.

Do ponto de vista metodológico esta investigação constitui um *educational design research*. Segundo Van den Akker, Gravemeijer, McKenney e Nieveen (2006), uma investigação desta natureza caracteriza-se por ser: (1) Interventiva — os objetos de investigação são pensados para uma intervenção no mundo real; (2) Iterativa — a investigação incorpora uma abordagem cíclica de design, avaliação e revisão; (3) Orientada para os processos — são evitados modelos de medição de entrada e saída, o foco é a compreensão e melhoria das intervenções; (4) Orientada para a utilidade — o mérito do design é medido, em parte, pela sua utilidade prática para outros utilizadores em contextos reais; (5) Orientada para a teoria — o design, ou parte dele, baseia-se em afirmações teóricas e o campo de investigação do design contribui para o campo teórico em que se inscreve. Com base nestas cinco características, descrevem-se os aspetos fundamentais da metodologia desta investigação: ligação a um contexto natural; estabelecimento de um dispositivo consistente que permite a iteração de experiências; orientação para os processos, utilidade e produção teórica.

Intervenção e ligação da investigação a um contexto natural

Alguns autores afirmam que subjacente a um *design research* há sempre a realização de um *design experiment* (Gravemeijer & Cobb, 2006). Nesta perspectiva é possível que uma experiência possa constituir-se como uma investigação desde que adquira determinados contornos. A investigação em causa partiu de uma experiência de formação alargada e constituiu-se como tal em 2010-11, ao ser defendido o projeto de doutoramento associado. Assim, a experiência de formação evoluiu para uma experiência de intervenção em sala de aula. Embora não seja uma experiência de ensino no sentido comum, é uma experiência intencional de ensino, que procura respeitar a cultura de cada sala de aula, condição necessária a um *design experiment,* e em que o investigador é também um dos agentes de ensino.

Esta investigação parte de uma experiência de desenvolvimento profissional e recorre a um campo empírico alargado que foi sendo arquitetado e construído ao longo de um tempo prolongado de formação contínua de um grupo de professoras, Quadro 1. Durante esta formação foram experimentadas seis sequências de tarefas de geometria e medida geométrica que constituem a base da investigação sobre os percursos didáticos. Quando esta formação se iniciou não havia qualquer intenção pré-definida para realizar o trabalho de experimentação de

sequências de tarefas de geometria e medida geométrica, nem de estudo dos percursos didáticos, quer na perspetiva dos alunos, quer das professoras envolvidas na formação.

Quadro 1 — Cronograma de evolução da experiência de formação para a constituição e desenvolvimento da investigação

Acções integrantes da investigação		**Cronologia**						
								3.ª fase
		1.ª fase				**2.ª fase**		
		Momento 0	Momento 1	Momento 2		Momento 3		Momento 4
		2007-08	2008-09	2009-10	2010-11		2011-12	
Componente Empírica **Recolha de dados**	Estudo Exploratório	S1						
	Experiência dos Percursos		S2 S3 S4 S5	S6 S7		Per1	Per2	Per3 Per4
	Formação Supervisão	10 prof.	9 prof.	4 prof.	4 prof.		4 prof.	
Componente Teórica Reflexão	Estudo teórico							
	Planificação							
	Divulgação							

Na primeira fase desta investigação o foco de estudo estava orientado para o desenvolvimento profissional das professoras em formação. Com a evolução da experiência e a evolução da componente teórica e de reflexão, o objetivo estabilizou no estudo sobre os percursos didáticos. Este facto leva à valorização destas duas fases da investigação e da marca de separação entre elas dada pela elaboração e defesa do projeto de doutoramento. Identifico estas duas primeiras fases, a preparação da experiência e a experiência, com as fases reconhecidas por Gravemeijer e Cobb (2006) para um *design research*. Estes autores destacam ainda uma 3.ª fase, a análise retrospetiva, e que corresponderá à escrita dos estudos de caso. O cronograma, Quadro 1, ajuda a explicar o caminho de estudo teórico da própria investigadora, caminho este que evidenciou a relevância de orientar o foco da investigação para os percursos didáticos, aproveitando o dispositivo montado, que permitiria uma oportunidade excelente para a repetição inédita, reformulando alguns aspetos, das sequências de tarefas já experimentadas. Este cronograma, além de ilustrar a evolução da investigação, permite encarar um quinto momento de análise e conclusão da investigação, ainda na 3.ª fase mas já sem trabalho de campo.

A metodologia de investigação será de caráter qualitativo e interpretativo, centrando-se no estudo de quatro percursos didáticos, experimentados com a presença da investigadora em quase todas as aulas, e no acompanhamento do desenvolvimento profissional das professoras envolvidas nessa experiência. No ano letivo 2011-12 conclui-se a realização da componente empírica.

Destaca-se a importância de situar num contexto natural a experiência sobre os percursos didáticos, bem como a presença e intervenção da investigadora nas salas de aula. Por isso, ilustra-se a ligação às turmas e às professoras envolvidas na investigação, Quadro 2, mostrando o campo alargado de intervenção, que foi sendo construído ao longo de dois anos letivos (2008-09 e 2009-10) e que se assume como campo de investigação já totalmente estruturado num terceiro ano de formação comum para as professoras T1, T2, T3 e T4, (2010-11).

Quadro 2 — Evolução da ligação das professoras à formação com indicação do ano de escolaridade da turma respetiva por ano letivo

ISBN: 978-989-95733-3-8

Professoras	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12
T1	3° ano	—	—	2° ano	3° ano	4° ano	1° ano
T2	—	—	1° ano	2° ano	3° ano	4° ano	1° ano
T3	—	—	3° ano	4° ano	1° ano	2° ano	3° ano
T4	—	—	—	1° ano	2° ano	3° ano	4° ano
R	—	1° ano	2° ano	—	—	—	—
S	—	—	—	4° ano	—	—	—

O Quadro 2 ilustra a continuidade da ligação de trabalho estabelecida com as sete turmas envolvidas no estudo e as seis professoras respetivas. As células sombreadas identificam as turmas e os anos de escolaridade em que foram experimentadas atividades de Geometria e de Medida geométrica com a participação da investigadora. A professora T3 e as suas duas turmas assumem um papel destacado nesta experiência pois estas turmas foram determinantes para o trabalho realizado. Nos anos 2007-08 e 2008-09 esta professora tinha uma turma nos 3° e 4° anos de escolaridade em que já foram experimentadas atividades isoladas que depois vieram a integrar as sequências de tarefas que deram origem aos percursos didáticos.

As turmas, TP1, T´P1, TP2, T´P2, TP3, T´P3, TP4, e respetivas professoras, T1, T2, T3 e T4, que constituem o campo empírico fundamental considerado como um contexto natural comum para a experiência de intervenção (Quadro 3), foram escolhidas por pertencerem todas à mesma escola, as suas professoras terem vínculo definitivo, acompanharem as suas turmas ao longo dos quatro anos de escolaridade e estarem interessadas em participar neste trabalho.

Quadro 3 — Relação entre as professoras, as turmas e os anos de escolaridade lecionados

	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12
1° ano	TP2	TP4	TP3		T'P1 e T'P2
2° ano		**TP1 e TP2**	TP4	**TP3**	
3° ano	T'P3		**TP1 e TP2**	**TP4**	**TP3**
4° ano		T'P3		TP1 e TP2	**TP4**

As professoras R e S e respetivas turmas, Quadro 2, são uma referência importante pela vivência que o trabalho nas suas turmas também proporcionou à investigadora. O acompanhamento da professora R, em 2007-08, foi a base de uma investigação exploratória muito significativa para esta investigação (Loureiro, 2008).

O caráter iterativo

O objetivo do estudo, bem como as conjeturas formuladas, prendem-se com a aprendizagem dos alunos e com a compreensão do conhecimento profissional para ensinar. Foi por isso importante perceber que se estava a conseguir um dispositivo base para o trabalho de campo que não se iria esgotar facilmente. Esta decisão levou à constituição de um grupo de quatro professoras e respetivas turmas que integrou a 2.ª fase da investigação. Uma das possibilidades que este dispositivo permite é a realização de ciclos de ensino (Cobb & Gravemeijer, 2008; Gravemeijer & Cobb, 2006; Simon, 1995). A evolução da experiência sobre sequências de tarefas para percursos didáticas é expressa no Quadro 4.

Quadro 4 - Evolução da relação entre as experiências sobre as sequências de tarefas e as experiências que conduzem ao estabelecimento dos percursos de aprendizagem

1.ª fase **Sequências de tarefas**									**2.ª fase** **Percursos Didácticos**			
2007-08	2008-09			2009-10			2010-11			2011-12		
3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
S1	S2								Per 1			
S1	S2		S5								Per 3	
		S3	S4	S6						Per 2		
					S7							Per 4

Serão realizados quatro estudos de caso, quatro percursos didáticos, (Per 1, Per 2, Per 3 e Per 4), tendo já terminado a recolha de dados dos dois primeiros. A designação numérica dos percursos é cronológica. Cada percurso funciona como um ciclo, de tal modo que o desenvolvimento da investigação se constitui como um processo cíclico cumulativo. Esta ideia de processo cíclico cumulativo é relevante e ajuda a reforçar a importância de ligar o trabalho, não pelos aspetos cronológicos, mas pela aprendizagem que vamos fazendo em cada percurso experimentado. A organização do ambiente de aprendizagem, a compreensão das trajetórias de aprendizagem dos alunos e a consequente necessidade de estabelecer objetivos agilizáveis, de que decorrem ações de efeitos de aprendizagem facilmente avaliáveis, bem como a evolução dos processos de matematização e visualização dos alunos são aspetos transversais aos percursos que ajudam a entender a coerência deles entre si.

Orientação para os processos, utilidade e produção teórica

O recurso a um metodologia que tem por base um campo de intervenção tão pesado e complexo como o que se descreveu apresenta naturalmente pontos fracos e pontos fortes, mas são estes que justificam o enquadramento teórico da metodologia seguida. Um dos pontos fortes desta investigação prende-se com as possibilidades de ir e vir contínuas entre a teoria e prática, entre a ação e a reflexão, aliadas ao duplo papel assumido da investigadora como professora, outro ponto forte deste trabalho. Este duplo papel, desempenhado na 2.ª fase da investigação, espelha-se na intensidade de intervenção e parceria nas salas de aula, que vem sendo crescente, e tem-se revelado como uma mais valia, tanto para conhecer trajetórias de aprendizagem dos alunos, como para aprofundar a relação com as professoras e evidenciar o conhecimento profissional inerente às situações de ensino experimentadas.

Segundo Gravemeijer e Cobb (2006), na 1.ª fase de um *design research* desenvolvem-se conjeturas de teorias locais que depois, na 2.ª fase, são testadas e melhoradas. Na 1.ª fase desta investigação foram experimentadas sete sequências de tarefas que se apresentam ordenadas de acordo com a sua realização temporal (Quadro 5). Esta experiência permitiu identificar vários aspetos importantes sobre as trajetórias de aprendizagem dos alunos e estabelecer ligações entre essas trajetórias e outros aspetos da aprendizagem. Valoriza-se assim esta primeira fase como uma experiência muito importante e indispensável para a realização da 2.ª fase, coerente com a ideia de que o propósito de um *design experiment* é testar e melhorar uma teoria local de ensino, elaborada numa fase anterior, e desenvolver a compreensão de como ela funciona.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Quadro 5 — Descrição sumária e realização temporal das sequências de tarefas prévias aos percursos

	Tópicos matemáticos	Ano de escolaridade	Realização — Mês, ano e Período
S1	Quadrados e Retângulos	2°	Maio e junho 2008 – 3.° P
S2	Quadriláteros	2°	Novembro e dezembro 2008 — 1.° P
S3	Quadrados e Números	2°	Janeiro 2009 — 2.° P
S4	Disposições retangulares	2°	Abril e maio 2009 — 3.° P
S5	Quadriláteros e ângulos	4°	Abril e maio 2009 — 3.° P
S6	Retângulos equivalentes	3°	Outubro a dezembro 2010 — 1.° P
S7	Composições de Cubos	3°	Março a maio 2010 — 2.° e 3.° P

A experiência sobre estas sequências de tarefas foi determinada pelos interesses das professoras e decorreu quando a investigação se orientava apenas para o estudo do desenvolvimento profissional das professoras, as tarefas eram um meio e não um fim. Com o desenvolvimento do trabalho e a estabilização do projeto, as sequências de tarefas passaram a ser um fim constituindo-se como percursos didáticos. A relação entre a experiência das sequências e a experiência dos percursos, Quadro 4, tem ajudado a consolidar as tarefas que os constituem, bem como as ligações entre elas e a aprendizagem que promovem. A sua consistência já não é determinada pelo interesse imediato das professoras, quase sempre de natureza curricular ou programática, por isso exterior aos alunos, mas sim pelas trajetórias de aprendizagem dos alunos.

Espera-se assim que no fim desta investigação se obtenham quatro percursos didáticos, que incluem materiais de trabalho para a sala de aula, sejam identificadas as suas características de robustez e as condições favoráveis à sua utilização, bem como o seu potencial de desenvolvimento profissional inerente. Como afirmam Putman e Borko (2000), uma perspetiva situada pode focar a atenção do investigador no modo como diversas situações de aprendizagem de professores originam diferentes situações de aprendizagem e, também, pode permitir potenciar a aprendizagem dos professores e o conhecimento sobre a mudança de práticas. Estes investigadores acrescentam ainda que a turma é um poderoso ambiente para modelar e compreender como os professores pensam e atuam.

Assumo, como investigadora interveniente, que o papel a desempenhar por mim tem riscos pois há naturalmente influência direta nos fenómenos em estudo. Esta questão é óbvia quando se desempenham papéis diversos como investigadora, formadora e professora. Será importante identificar os riscos que foram vividos e os cuidados que foram tidos para os minimizar. Entre os riscos destacam-se: a ligação com as professoras, o tempo longo de experiência, o excesso de dados e as dificuldades na sua recolha e análise.

A relação prolongada entre a investigadora e as professoras com quem são experimentados os percursos objeto de estudo é, simultaneamente, um ponto forte e um ponto fraco. Se por um lado a continuidade favorece a profundidade do conhecimento, por outro pode comprometer o distanciamento que é necessário ter na investigação.

A duração tão prolongada da componente empírica deveu-se a dificuldades da investigadora totalmente externas à investigação. Apesar disso, o dispositivo de experiência que foi sendo construído facilitou excelentes condições para a repetição das sequências de tarefas pelo desfasamento dos anos de escolaridade lecionados pelas professoras, Quadro 2.

Os aspetos relativos à recolha e análise de dados têm sempre grande importância em investigações desta natureza. Opto assim por lhe dedicar um ponto destacado neste texto.

Recolha e análise de dados

Uma das características de um *educational design research* é a profusão de dados gerados e a permanente articulação entre os dados recolhidos e a sua análise. Gravemeijer e Cobb (2006) consideram que a geração de dados deve permitir ao investigador responder aos objetivos a que se propôs no início da investigação. Além disso, a geração de dados envolve a manutenção de um sistema comunicante de ida e volta de interpretações, conjeturas e decisões. Estes apontamentos mostram a necessidade do investigador explicitar as suas opções de recolha de dados, a evolução da recolha ao longo do desenvolvimento da experiência e a relação com a interpretação decorrente.

Neste caso os instrumentos de recolha de dados foram de natureza muito diversa: gravações áudio das sessões de trabalho com as professoras; gravações vídeo de aulas; fotografias de aulas; notas de campo das sessões de trabalho com as professoras e das aulas; trabalhos dos alunos; documentos produzidos pelas professoras; descrições reflexivas dos percursos didáticos (DRPD).

A profusão de dados e a sua natureza tão diversa estão intimamente ligados às características da investigação, à sua duração e ao modo como se reorientou a partir da discussão do projeto de doutoramento em abril de 2011. Quando o objeto de estudo estabilizou nos percursos didáticos, ganhou especial relevo a necessidade de ter um registo mais organizado e profundo dos dados recolhidos durante as experiências com as tarefas. Assim, houve a necessidade de construir um tipo de documento, que se designa por "descrição reflexiva do percurso didático" (DRPD).

As DRPD são elaboradas a dois tempos, uma parte após a planificação das tarefas com as professoras e a outra imediatamente após cada aula participada pela investigadora. A estrutura das DRPD é fixa e comum a todos os percursos. Esta estrutura inclui: (1) Sequência de tarefas, cada uma das quais é caracterizada por ideia base, objetivos, recursos, tarefa, dinâmica; (2) Depois das aulas, que consta de reflexão e episódios referentes a cada aula; e (3) Reflexões finais sobre o percurso. As DRPD têm-se revelado um instrumento muito útil de registo e avaliação do trabalho realizado. Para a sua elaboração foram determinantes as imagens obtidas durante as aulas observadas. É importante destacar que o tema matemático em estudo é a geometria, área em que a dimensão visual é imprescindível.

As fotografias constituem por isso um elemento fundamental neste trabalho. Embora sejam mais pobres que o vídeo, as fotografias registam bastantes dados e são inspiradoras para a descrição e reflexão do que aconteceu numa aula. O seu aspeto incompleto força o observador a recordar o que aconteceu e a pensar sobre o que observou e o que pensou quando observou. A documentação com fotografias tem também a vantagem de ser facilmente utilizável para discussão com outros professores. Este trabalho tem permitido produzir centenas de fotografias que, pelo seu valor documental, constituem um espólio muito útil e inspirador para a realização e divulgação do trabalho. Neste caso assume-se a fotografia como um instrumento de recolha indispensável. Em todas as aulas são tiradas fotografias, mas só há realização de vídeos em algumas aulas.

Um outro aspeto importante para esta investigação será a 3.ª fase, a análise retrospetiva, (Gravemeijer & Cobb, 2006). Essa fase será constituída pela escrita dos quatros estudos de caso. Parece favorável, numa investigação com uma componente empírica tão prolongada no tempo e com quatro estudos de casos bem definidos, que haja alguma sobreposição temporal entre a 2.ª e a 3.ª fases (Quadro 1). Para além do aspeto cíclico cumulativo já referido, em que a experiência de um percurso usufrui da experiência do percurso anterior, há ainda a

ISBN: 978-989-95733-3-8

destacar a estruturação dos estudos de caso que se vai construindo à medida que a experiência se desenrola. Destaca-se portanto como marca da separação entre estas fases o fim da realização do segundo percurso. A experiência dos dois primeiros percursos, acrescida de toda a experiência anterior das sequências, em convergência com o estudo teórico sobre o ensino da Geometria e Medida geométrica, permitiu definir a estrutura dos estudos de caso.

Gravemeijer e Cobb (2006), destacam dois elementos chave que uma estrutura de análise deve contemplar: (1) um referencial (*framework*) de interpretação da evolução do ambiente de aprendizagem na aula; (2) um referencial de interpretação dos raciocínios matemáticos dos alunos e do ensino da matemática. Opto por separar este último referencial em dois, constituindo assim uma estrutura de análise com três itens. Cada um destes referenciais é decomposto em vários indicadores, construídos com base na revisão de literatura, obtendo-se assim a estrutura de análise para os estudos de caso (Quadro 6). Apesar de nenhum casos ter sido ainda analisado, a recolha de dados já realizada permite encarar esta estrutura como bastante promissora.

Quadro 6 — Primeira versão da estrutura dos estudos de caso

Referenciais	Indicadores
Referencial de interpretação do ambiente de aprendizagem	Perspetiva social Dinâmica de trabalho dos alunos (Realização individual, a pares, pequeno grupo). Ligação entre o trabalho individual, a pares ou de pequeno grupo e a discussão coletiva e meios de suporte ao registo destes trabalhos e à sua comunicação oral. Dinamização de momentos coletivos.
	Perspetiva individual Relação da utilização do material manipulável com os registos e o desenvolvimento do raciocínio, libertação da utilização do material de apoio. Dinâmica de envolvimento dos alunos, ritmo de ligação à atividade, autonomia, intervenções. Avaliação e conhecimento dos alunos.
Referencial de interpretação dos raciocínios matemáticos dos alunos	Natureza das tarefas. Características das tarefas que são determinantes para o desenvolvimento do raciocínio dos alunos (controle e avaliação de soluções, ...).
	Estruturas matemáticas trabalhadas no percurso didático (estrutura quadriculada da disposição retangular, estrutura cúbica, ...) Conhecimento matemático (exemplo: congruência de fig. geométricas; isometrias; classificação de quadriláteros).
	Processos de matematização. Matematização horizontal e vertical e nós de ligação (exemplos: a congruência a partir das isometrias; a comutatividade da multiplicação a partir de retângulos equivalentes; relações numéricas a partir de decomposições equivalentes).
	Processos de visualização.
Referencial de interpretação do ensino	Transformação das sequências de tarefas num percurso didático. Relação entre trajetórias hipotéticas e trajetórias realizadas.
	Necessidades identificadas e ações de ensino identificadas (exemplo: necessidade de ensinar técnicas de representação e o modo como podem ser ensinadas).

Discussão

Embora a investigação ainda não tenha terminado, a fase adiantada em que se encontra a experiência de intervenção permite avançar com a discussão de algumas ideias sobre o triplo papel do investigador, o dispositivo montado, os instrumentos de recolha e análise de dados e a transformação da experiência realizada numa investigação.

O investigador assume nesta investigação um triplo papel de formador, professor e investigador. No estudo exploratório que constitui o momento zero desta investigação, esta dimensão já tinha adquirido uma especial preponderância. Agora, destaca-se a vertente de professor pela intensidade que tem vindo a adquirir e pela total aceitação pelos alunos, graças ao modo como cada uma das professoras construiu a presença da investigadora na sala de aula. Esta vivência de um trabalho de turma situa esta investigação num ambiente natural.

O dispositivo montado tem vindo a revelar-se como consistente e sólido, permitindo que dois aspetos sejam considerados como decisivos para o frutificação da investigação: a parceria em sala de aula com cada uma das quatro professoras, que permite respeitar a respetiva cultura de cada sala; a equipa de trabalho constituída pela formadora e as quatro professoras. Este dispositivo permitiu o estabelecimento de uma relação de grande profundidade entre o investigador e os professores, sem nunca se perder o papel de formadora inerente também à investigadora. Esta parceria tem sido um elemento decisivo para a planificação e avaliação das sequências de tarefas a experimentar de modo a que se venham a constituir como percursos didáticos.

Esta investigação está naturalmente orientada para a produção de materiais de trabalho para o ensino da geometria e medida geométrica. Os quatro estudos de caso que estão a ser realizados permitirão produzir materiais de trabalho úteis para a sala de aula, utilizáveis tanto na formação contínua de professores como na formação inicial. Os instrumentos de recolha e análise de dados usados permitem garantir essa produção. Reconhece-se assim o valor de um *design research* que, na perspetiva de Barab e Squire (2004, citados em Vanden Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, p. 5) inclui "*uma série de abordagens, com o objetivo de produzir novas teorias, artefactos e práticas que tenham potencial de impacto e contribuam para desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em contextos naturais*".

Importa também destacar que esta investigação resulta da transformação de uma experiência de formação numa investigação. A transformação ocorre quando se sustenta teoricamente a experiência, são construídos instrumentos de recolha e análise de dados e se objetiva a produção teórica. Esta transformação revela-se como do maior interesse para a investigação educacional. Temos muitas experiências, mais ou menos intencionais, que decorrem de ações de formação contínua, de estágios de alunos em formação inicial ou ainda de aulas de unidades curriculares. Transformá-las em investigações, dando-lhes por isso a dimensão de conhecimento teórico é uma forma de aproximar a investigação dos contextos naturais e das práticas profissionais. Como referem Van den Akker, Gravemeijer, McKenney e Nieveen (2006), um *educational design research* aponta para o desenvolvimento empírico de teorias fundamentadas que combinam os processos de ensino e os meios que suportam esses processos. Segundo estes autores, muito do atual debate sobre *design research* diz respeito à questão de como justificar tais teorias com base em *design experiments*. Como confiança para melhor compreender ensino e instrução em contexto, a investigação deve mover-se de situações de simulação ou elevadamente favoráveis para contextos mais naturais. Esta investigação pretende ser um exemplo dessa orientação, em que, para além dos aspetos já

referidos, permite reconhecer o *design research* como um paradigma emergente para estudar o desenvolvimento profissional dos professores (Bannan-Ritland, 2008).

Referências

Bannan-Ritland, B. (2008). Teacher design research. In A. E. Kelly, R. A. Lesh, & J. Y. Baek (Eds.), *Handbook of design research methodes in Education*, (pp. 247-262). New York: Routledge.

Battista, M. T. (2007). The development of geometric and spatial thinking. In F. K. Lester, Jr. (Eds.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning,* (pp. 843-908). NCTM.

Begg, A., Davis, B., & Bramald, R. (2003). Obstacles to the dissemination of mathematics education research. In A. Bishop, M. A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, & F. K. S. Leung (Eds.), *Second international handbook of mathematics education*, (pp. 593-634). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Brocardo, J., Serrazina, L., & Rocha, I. (2008). *O sentido do número: reflexões que entrecruzam teoria e prática*. Lisboa: Escolar Editora.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2007). Early childhood mathematics learning. In Frank K. Lester, Jr. (Eds.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, (pp. 463-555). NCTM.

Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., Nicholls, J. Wheatley, G., Trigatti, B., & Perlwitz, M. (1991). Assessment of a problem-centered second-grade mathematics Project. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22, 3-29.

Cobb, P., & Gravemeijer, K. (2008). Experimenting to Support and Understand Learning Process. In A. E. Kelly, R. A. Lesh, & J. Y. Baek (Eds.), *Handbook of Design Research Methodes in Education*, (pp. 68-95). New York: Routledge.

Confrey, J. & Kazak, S. (2006). A thirty-year reflection on constructivism in mathematics education in PME. In A. Gutiérrez & P. Boero (Eds.), *Handbook of research on the psychology of mathematics education: past, present and future*, (pp. 305-345). Rotterdam: Sense Publishers.

Gravemeijer, K. P. (1998). From a different perspective: building on students' informal knowledge. In R. Lehrer, & D. Chazan (Eds.) *Designing learning environments for developing understanding of geometry and space,* (pp. 45-66). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Gravemeijer, K., & Cobb, P. (2006). Design research from a learning design perspective. In J. Van Den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research*, (pp. 17-51). New York and London: Routledge.

Kraemer, J. M. (2008). Desenvolvendo o sentido do número: cinco princípios para planificar. In J. Brocardo, L. Serrazina, & I. Rocha (Eds), *O sentido do número: reflexões que entrecruzam teoria e prática*, (pp. 3-28). Lisboa: Escolar Editora.

Loureiro, C. (2008). *A par e passo*. Dissertação apresentada no âmbito de concurso de provas públicas, não editada.

Putman, R., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about Research on teacher learning? *Educational Researcher*, *29*(1), 4-15.

Ruthven, K., Laborde, C., Leach, J., & Tiberghien, A. (2009). Design tools in didactical research: istrumenting the epistemological and cognitive aspects of the design of teaching sequences. *Educational Researcher*, *38*(5), 329-342.

Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). *Early childhood mathematics education research: learmimg trajectories for young children*. New York and London: Routledge.

Serrazina, L., & Oliveira, I. (2010). Trajectórias de aprendizagem e ensinar para a compreensão. In GTI - Grupo de Trabalho de Investigação (Eds.) *O professor e o programa de Matemática do Ensino Básico* (pp. 43-59). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Simon, M. A. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal for Research in Mathematics Education*, *26*(2), 114-145.

Simon, M. A. (2004). Raising issues of quality in mathematics education research. *Journal for Research in Mathematics Education*, *35*(3), 157-163.

Steffe, L. (1991). The constructivist teaching experiment: Illustrations and implications. In E. von Glasersfeld (Ed.) *Radical constructivism in mathematics education* (pp. 177-194). Dordrecht: Kluwer.

Van Den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Cobb, P. (2006). Introducing educational design research. In J. Van Den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 3-7). London and New York: Routledge.

ISBN: 978-989-95733-3-8

ABORDAGEM EXPERIENCIAL EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: RESPONDENDO ÀS DIFICULDADES EMOCIONAIS DAS CRIANÇAS

Sofia Andrade
Doutoranda em Didática e Formação, Bolseira de Investigação pela Fundação para a Ciência e Tecnologia SFRH/BD/71246/2010, Universidade de Aveiro
siandrade@ua.pt

Paula Coelho Santos
Professora Auxiliar, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro
psantos@ua.pt

Resumo: O presente trabalho de investigação visa contribuir para a qualidade da inclusão em contextos de educação de infância, de crianças em situação de acolhimento institucional. Este estudo teve como objetivo avaliar as competências, necessidades e interesses das crianças envolvidas, e analisar o modo como experienciam o currículo em contexto de creche e jardim de infância, considerando as variáveis processuais de bem-estar emocional (BEE) e implicação (I).
Os resultados apontam para diferenças significativas entre os contextos referidos. Para cada atividade que as crianças vivenciaram em ambos os contextos, procedeu-se à avaliação do BEE e da I, em dois momentos de observação. Estes dados mostraram que as diversas intervenções com as crianças foram progressivamente resultando em níveis mais elevados de BEE e I, nomeadamente através de indicadores de concentração, persistência, envolvimento em atividades e tarefas mais complexas e criativas, satisfação nas atividades, abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, tranquilidade, ligação consigo própria e com o meio envolvente.

Palavras-chave: acolhimento institucional; abordagem experiencial; inclusão; dificuldades emocionais; bem-estar emocional; implicação.

Abstract: The present investigation work intends to contribute to the incursion quality in educational situations of institutionalized children. This study's main purpose was to avaluate the competences, needs, related children's interests and the way they experience the curriculum in day care and kindergarten contexts, considering the well-being procedural variables (BEE) and implication (I).
The results point to significant differences among the referred contexts. To each activity that the children have experienced in both contexts, the BEE and I were avaluated in two observance moments.
This data showed that the diverse inteventions with the children had been progessively resultant in higher levels of BEE and I, namely through concentration, persistence indicators, involvment in more complex and creative tasks and activities, satisfaction in said activities, receptivity, flexibility, self confidence and self esteem, tranquility, the child's conection with itself and with the environment.

Keywords: institutional fostering, experiencial aproach, inclusion, emotional dificulties, emotional well-being, implication.

1. INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais, a realidade social envolve múltiplos problemas que afetam a vida das crianças, muitas vezes de difícil resolução. Os educadores de infância deparam-se frequentemente com crianças em sofrimento emocional, que necessitam de uma estratégia interventiva que favoreça a sua inclusão no contexto educativo. Desenvolver uma abordagem experiencial em educação de infância em resposta às dificuldades emocionais experienciadas pelas crianças, é a nossa proposta.

ISBN: 978-989-95733-3-8

O trabalho de investigação aqui apresentado procura contribuir para a qualidade da inclusão de crianças que, vivendo em acolhimento institucional, frequentam a creche ou jardim de infância. A abordagem experiencial é o enquadramento proposto no processo de (1) avaliar competências, considerando as necessidades e os interesses das crianças; (2) analisar o modo como as crianças experienciam o currículo nos contextos referidos, considerando as variáveis processuais de bem-estar emocional (BEE) e implicação ou envolvimento (I). Para a análise do currículo desenvolvido, recorremos ao *Self-Evaluation Instrument for Care Settings* (SICS) (Laevers *et al*, 2005), e ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal e Laevers, 2010), instrumentos de avaliação e monitorização da qualidade da intervenção educativa, promovendo a focalização do educador na experiência interna das crianças.

2. O CONTRIBUTO DA ABORDAGEM EXPERIENCIAL NA RESPOSTA ÀS DIFICULDADES EMOCIONAIS DAS CRIANÇAS

O cenário escolar constitui uma realidade complexa onde se produz um variado sistema de interações entre educador/crianças, crianças/crianças e criança/grupo. É, pois, neste contexto que se toma consciência das capacidades e limitações, se desenvolvem crenças, atitudes, experiências, expetativas, e se realiza uma aprendizagem de diferentes estados afetivos. Desta forma, é primordial que os educadores estejam preparados para as múltiplas necessidades das crianças e reforcem a importância de uma análise centrada no risco educacional. É possível criar nos jardins de infância um ambiente estimulante das capacidades e potencialidades da criança, pois "(…) determinadas intervenções desenvolvidas na Educação de Infância podem contribuir para que as crianças (…) sejam capazes de se desenvolver saudavelmente, em harmonia com os outros e com o ambiente onde se integram" (Gil e Diniz, 2006).

A finalidade da atitude experiencial é "(…) investir no desenvolvimento do cidadão emancipado: alguém autêntico na interação que estabelece com o Mundo, emocionalmente saudável, evidenciando vitalidade, com uma atitude fortemente exploratória, aberta ao mundo externo e interno (…) e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida e o universal processo de criação, respeitando o Homem e a Natureza" (Portugal e Laevers, 2010). A abordagem experiencial pretende atender às necessidades e interesses das crianças, focalizando o educador a sua atenção, nas experiências e no vivido da criança (Portugal e Laevers, 2010), através das variáveis processuais bem-estar emocional (BEE) e implicação (I). Portanto, se a criança apresenta grau elevado de BEE e I, podemos afirmar que o desenvolvimento decorre em boas condições, mas se apresentar níveis baixos é importante intervir desde logo, não esperando pelo fim da atividade para transformar a intervenção (Portugal e Laevers, 2010). Em jeito de conclusão, o BEE e a I informam o educador sobre a adequabilidade da prática educativa. O esquema do templo, na figura 1, estrutura estes conceitos.

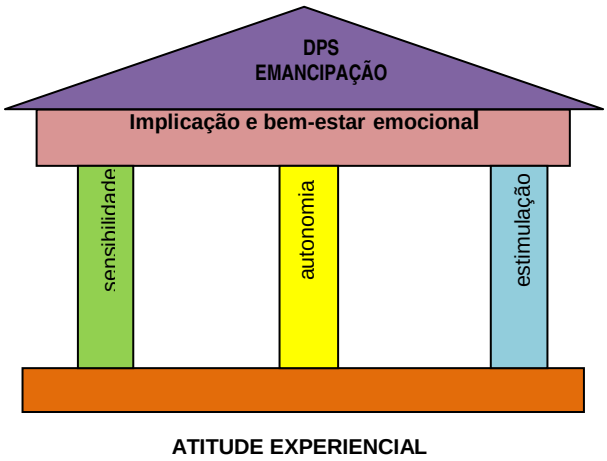


Figura 1 - Esquema do Templo (Portugal e Laevers, 2010)

A base é a atitude experiencial do educador, tendo em conta a experiência e o vivido da criança. A trave mestra diz respeito aos processos de libertação emocional e aos processos desenvolvimentais, representados pelas variáveis BEE e I, respetivamente. O frontão corresponde ao desenvolvimento pessoal e social (DPS), ou seja, é finalidade da educação pré-escolar otimizar as potencialidades da criança ao nível cognitivo, emocional, social, motor e linguístico (Laevers *et al*, 2005). Assentando na atitude experiencial e sustentando o BEE e a I, erguem-se três pilares da prática experiencial (Portugal e Laevers, 2010): (1) *Sensibilidade ou Diálogo Experiencial* (trata-se do modo como o educador responde às necessidades emocionais da criança, da interação entre educador e criança, numa relação profunda e autêntica); (2) *Autonomia* (respeita ao modo como o educador confere liberdade à criança ao nível de escolha da atividade; escolha do processo e direção da atividade; respeito pelo trabalho da criança, suas ideias e julgamentos perante o produto final; oportunidade para a criança negociar, resolver problemas e conflitos; participação da criança no estabelecimento de regras e acordos); (3) *Estimulação* (corresponde ao modo como o educador estimula a criança; inclui o enriquecimento do meio com novos e diversificados materiais, atividades e oportunidades) (op. cit.).

3. O ESTUDO DESENVOLVIDO

Para caracterização do currículo desenvolvido nos contextos de creche e jardim de infância (JI) onde o estudo foi realizado, foram utilizados instrumentos de avaliação e monitorização da qualidade da oferta educativa. Assim, na creche utilizamos o *Self-Evaluation Instrument for Care Settings* (SICS) (Laevers *et al*, 2005), e no JI, o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal e Laevers, 2010). Todo o trabalho de caracterização inicial, intervenção, monitorização e avaliação foi feito colaborativamente com as educadoras responsáveis pela creche e JI, respectivamente. A intervenção foi desenvolvida em articulação com o projeto educativo em curso. O SICS auxilia na introdução de mudanças importantes na prática educativa e comporta três fases, respeitadas neste estudo: (1) avaliação do BEE e I das crianças em creche; (2) análise das dimensões contextuais determinantes para a qualidade do contexto – a oferta, a organização, a livre iniciativa, o estilo do adulto e o clima de grupo; (3) estruturação de um plano (por pontos de ação), com avaliação. O SAC permite ao educador identificar quais são as crianças em risco de desenvolvimento ou em sofrimento emocional, através do desenrolar de um ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação sobre o BEE e I, aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Portugal e Laevers, 2010).

ISBN: 978-989-95733-3-8

Este instrumento comporta três fases: (1) observação e avaliação geral e individualizada do grupo de crianças (facilitadas pela utilização das fichas 1g e 1i, incluídas no SAC), tendo em conta o nível geral de BEE, I e desenvolvimento global, numa escala de 5 níveis; (2) análise e reflexão individualizada, do grupo e contexto (utilizando-se as fichas 2g e 2i); e (3) definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo e iniciativas individualizadas (com recurso às fichas 3g e 3i).

Considerando o esquema do templo mencionado anteriormente, e tendo em conta as fases do SICS e do SAC, procedemos a diversas iniciativas ou ações que apresentamos na tabela seguinte.

Tabela 1 – Iniciativas ou ações a desenvolver no contexto de creche

Objetivos	Iniciativas ou ações a desenvolver	Responsáveis/recursos
Promover o autoconhecimento e a livre expressão da criança	Trabalho em torno das emoções	Investigadora/caixa das emoções (Depondt, Kog e Moons, 2004)/histórias
	Criação de oportunidades para livre iniciativa das crianças	Investigadora e Educadora
Oferecer à criança oportunidades de experienciar aceitação e apreço incondicional visando promover o seu BEE	Diálogo experiencial nas atividades em curso no contexto	Investigadora

No propósito de atender às necessidades das crianças em contexto de creche, considerámos aspetos que requeriam intervenções específicas, nomeadamente a promoção do autoconhecimento e autoestima da criança. Neste sentido, torna-se primordial o trabalho em torno das emoções para ajudar a criança a perceber melhor as suas experiências internas e a lidar com elas de forma positiva, pois "(…) muitas crianças não têm oportunidades de explorar e expressar as suas emoções, não compreendendo o que se passa com elas" (Portugal e Laevers, 2010). Este trabalho pode ser desenvolvido através de atividades mais específicas como a caixa das emoções, as histórias, os materiais de desenho e pintura, de forma que a criança possa compreender as suas emoções e aprenda a lidar com elas. Outro aspeto importante, tem a ver com a criação de oportunidades de livre escolha e iniciativa, ou seja, o educador deve conferir liberdade à criança para a escolha da atividade, a escolha do processo e direção da atividade, deve demonstrar respeito pelo trabalho da criança, e atenção positiva – fazendo com que a criança se sinta apreciada como pessoa, que as pessoas gostam dela e que tem valor (Portugal e Laevers, 2010). Por último, e não menos relevante, é crucial oferecer à criança um contacto corporal caloroso, fazendo com que se sinta amada e que pertence ao grupo.

Tabela 2 – Iniciativas ou ações a desenvolver no contexto de jardim de infância

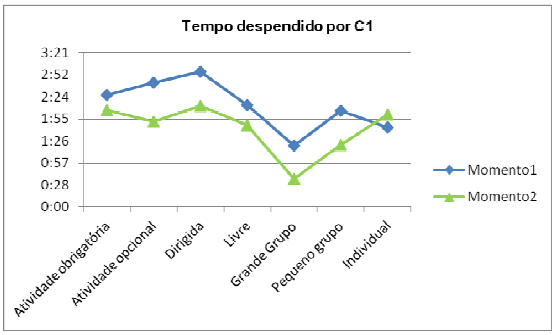
Objetivos	Iniciativas ou ações a desenvolver	Responsáveis/recursos
Promover o autoconhecimento e a livre expressão da criança	Trabalho em torno das emoções, disponibilizando à criança diversos materiais e actividades: - criação de máscaras alusivas aos sentimentos; - dramatizações e olhar-se ao espelho com as máscaras; - criação da área das emoções; - jogo com cubos das emoções; - histórias das emoções; - tabela e desenho "como me sinto hoje"; - Criação de oportunidade para livre iniciativa das crianças.	Investigadora/caixa das emoções (Depondt, Kog e Moons, 2004)/ histórias
	Criação de oportunidades para livre iniciativa das crianças	Investigadora/Educadora
Oferecer à criança oportunidades de experienciar aceitação e apreço incondicional visando promover o seu BEE	Diálogo experiencial nas atividades em curso no contexto: - registo de frases das crianças sobre as atividades do contexto educativo de forma a escutar a sua opinião; - conversar e escutar a criança.	Investigadora
Enriquecer o contexto com novos e diversificados materiais, atividades e oportunidades visando promover o BEE e I da criança	Criação da área das emoções; Diversidade de jogos e materiais, nomeadamente no espaço interior e exterior.	Investigadora/Educadora

No jardim de infância foram igualmente desenvolvidas iniciativas ou ações atendendo à experiência interna e ao vivido da criança. Neste contexto, privilegiámos também os processos de libertação emocional e os processos desenvolvimentais, através do trabalho em torno das emoções, disponibilizando à criança diversos materiais e dinâmicas atividades. Os materiais disponibilizados tiveram como objetivo ajudar a criança a "envolver-se no jogo de *faz-de-conta*, podendo reviver e lidar com experiências com forte carga emocional" (Portugal e Laevers, 2010).
Do mesmo modo, o diálogo experiencial (aceitação, empatia e autenticidade) é a base de todo o processo. O educador deve estar disponível e escutar a criança sem a julgar ou dirigir, permitindo-lhe que se expresse, aceitando e compreendendo o seu vivido, e dando-lhe a conhecer essa compreensão, numa relação autêntica e profunda. Além deste trabalho, o adulto enriqueceu o meio com novos e diversificados materiais (alguns deles construídos pelas crianças, como as máscaras das emoções e desenhos), atividades e diversificadas oportunidades de ação. No final do processo de implementação dos planos de ação definidos com recurso às fichas referidas, fez-se a análise dos dados e procedeu-se a nova avaliação dos níveis de BEE e I das crianças envolvidas no estudo.

3.1. POPULAÇÃO E CONTEXTO – ALGUNS DADOS DISPONÍVEIS

A amostra foi constituída por quatro crianças (três do sexo masculino e uma do sexo feminino) com idades compreendidas entre 3 e 6 anos, que se encontram em acolhimento institucional e frequentam a creche e o JI da sua área de residência. Por razões de ordem ética, objetivando manter o anonimato das crianças envolvidas no estudo, convencionou-se designar por C1 e C2 as duas crianças a frequentar o contexto de creche, e por C3 e C4, as crianças a frequentar o contexto de JI. A recolha dos dados que a seguir analisamos processou-se de Novembro de 2010 a Março de 2011.

Na figura 2, podemos ver o tempo médio gasto por C1 e C2, por dia, nas atividades disponíveis na creche, segundo o tipo (atividade obrigatória, opcional, dirigida ou livre) e a forma de organização (em grande grupo, pequeno grupo, ou individual). No contexto, o educador diariamente disponibiliza à criança atividades de carácter obrigatório, isto é, dirigidas pelo adulto, como o acolhimento ou o contar/ouvir de histórias. Existem também algumas atividades de carácter opcional, que a criança pode desenvolver de modo autónomo, como o desenho e o brincar livre.



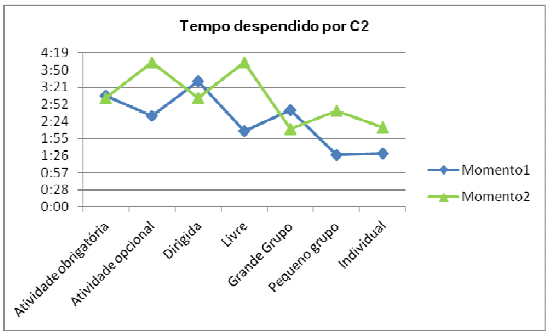


Figura 2: Tempo despendido por C1 e C2 na creche, segundo o respetivo tipo e forma de organização, no primeiro e segundo momentos de observação

ISBN: 978-989-95733-3-8

Os resultados mostram que, ao longo de dezasseis dias de observação em contexto de creche, e no que refere ao tipo de atividade, C1 esteve envolvida mais tempo nas atividades dirigidas pelo adulto (no primeiro e no segundo momento). Quanto à forma de organização, a criança esteve envolvida a maior parte do tempo, no primeiro e no segundo momento, em atividades individuais e de pequeno grupo. De salientar que C1 aumentou os níveis de BEE e I, do primeiro para o segundo momento, nas atividades opcionais, livres, dirigidas, de pequeno grupo e individuais. Este aumento terá ficado a dever-se, em nosso entender, ao impacto das diversas intervenções que foram por nós realizadas, e ao facto da criança estar em processo de adoção, recebendo visitas da família e demonstrando que estava a experienciar uma relação emocionalmente nutriente. Relativamente às atividades em grande grupo, a criança diminuiu o BEE e manteve a I, mas também foi a atividade em que esteve envolvida menos tempo. Nas atividades obrigatórias, evidenciou diminuição de BEE e I entre o primeiro e o segundo momentos de observação.

Como podemos observar na figura anterior, ao longo de dezassete dias de observação em creche (C2 possui mais um dia de observação porque C1 faltava com alguma frequência), C2 esteve envolvida mais tempo no primeiro momento em atividades obrigatórias e no segundo momento em atividades opcionais e livres. Relativamente às atividades opcionais, os níveis de BEE e I diminuíram, do primeiro para o segundo momento. Para além destas atividades, foram oferecidas à criança atividades obrigatórias, dirigidas e de grande grupo (tempo este que diminuiu significativamente entre o primeiro e o segundo momento de observação). Contudo, o tempo em atividade opcional, livre, de pequeno grupo e individual aumentou. A criança solicitava a presença do adulto e muitas vezes este não lhe correspondia inteiramente, porque queria que a criança *fizesse as coisas sozinha*. Esta diminuição também se terá devido ao facto de C1 estar muitas vezes ausente: C2 via C1 como uma figura de referência e nos dias em que C1 não estava presente, C2 diminuía os níveis de BEE e I. Relativamente às atividades em grande e em pequeno grupo, apesar de a criança ter estado envolvida mais tempo, diminuiu os níveis de BEE e I, evidenciando precisar de um apoio mais individualizado, por isso aumentaram os níveis de BEE e I nas atividades individuais. Nas atividades obrigatórias, dirigidas, livres e individuais, a criança aumentou o BEE e I, que terá ficado a dever-se a um maior suporte do adulto. Assim, podemos afirmar que a criança procurava frequentemente o contacto caloroso do adulto. As crianças, segundo Bowlby (1988), George & Solomon (1999), desenvolvem "(…) modelos de representação interna do objeto primário com quem se relacionam, de si próprias e de si próprias em relação com os outros, com base na experiência de relacionamento com o prestador primário de cuidados" (in Benavente *et al*, 2009). Desta forma, há que reconhecer as perdas destas crianças *ávidas de pais*, diminuindo o seu sofrimento e ajudando-as no processo de luto (Sá, 1995) por afastamento das suas figuras e contextos de referência. Este processo (de luto) é fundamental para a reorganização pessoal da criança inerente à aceitação da realidade da perda, elaboração da dor, ajustamento a um novo ambiente, internalização e compreensão da relação perdida e continuação da vida (Bowlby, 1969/1993; Jewett, 1994; Worden, 1998).

As figuras 3 e 4 dizem respeito às atividades que as crianças C1 e C2 vivenciaram em contexto de creche, com incidência nas cinco atividades em que as crianças passaram mais tempo no primeiro e no segundo momento de observação.

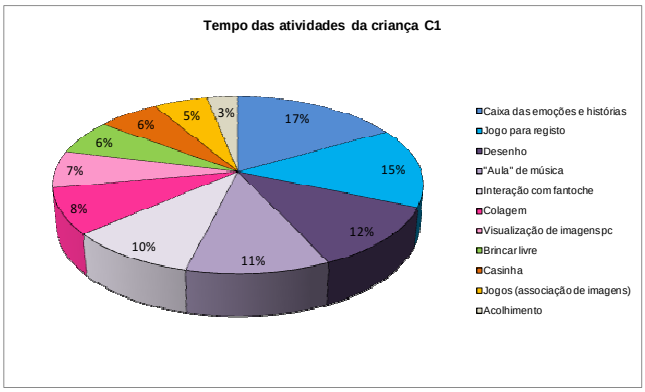


Figura 3: Tempo despendido por C1 nas atividades, em dois momentos de observação

Analisando a figura anterior, destacamos que a criança C1 esteve envolvida em atividades durante 9:09h, das quais 1:32h (17% do total) foram usadas para jogar com a caixa das emoções e histórias; 1:20h (15%) em jogo para registo; 1:04h (12%) em desenho; 1h (11%) em "aula" de música; e 54 min. (10%) em interação com fantoches. De referir ainda que a criança participou em várias atividades para além das referidas anteriormente, tais como a colagem (8%), a visualização de imagens no PC (7%), o brincar livre e a casinha (6%), os jogos – associação de imagens (5%) e no acolhimento (3%).

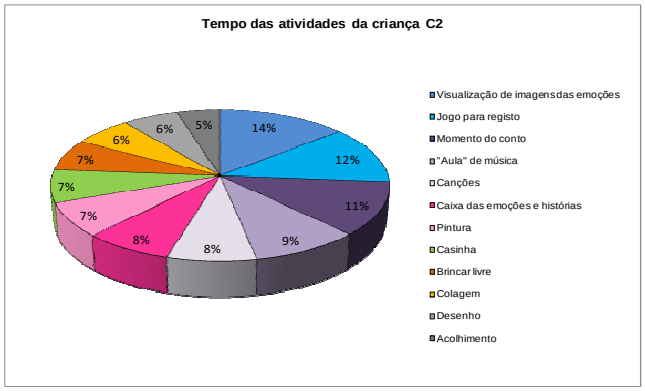


Figura 4: Tempo despendido por C2 nas atividades, em dois momentos de observação

Através da figura anterior, podemos concluir que C2 esteve envolvida em atividades cerca de 10:48h, despendendo mais tempo nas atividades de visualização de imagens das emoções (1:30h/14%), jogo para registo (1:20h/12%), momento do conto (1:14h/11%), "aula" de música (1h/9%), canções e caixa das emoções e histórias (49 min./8%). Para além disto, podemos observar que a criança participou em outras atividades, nomeadamente, na pintura, na casinha e no brincar livre, correspondendo a 7% do total, na colagem e no desenho (correspondendo a 6%) e no acolhimento (5%).

ISBN: 978-989-95733-3-8

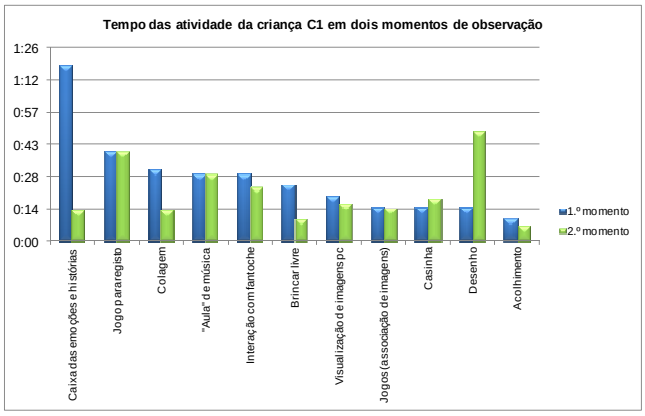


Figura 5: Tempo despendido por C1 nas atividades disponíveis na creche, nos dois momentos de observação

As figuras 5 e 6 dizem respeito ao tempo que C1 e C2 gastaram vivenciando as atividades disponíveis na creche, em dois momentos de observação, no início e no fim do processo de recolha de dados.

Conforme se pode observar na figura 5, C1 diminuiu o tempo que esteve envolvida em atividades, em termos globais, do primeiro para o segundo momento: no primeiro, esteve envolvida 5:10h, e no segundo, apenas 3:59h. Do primeiro para o segundo momento, a criança aumentou o tempo em atividades na casinha e no desenho; o valor do tempo despendido no jogo para registo, na "aula" de música e nos jogos – associação de imagens, manteve-se; e diminuiu o tempo usado para brincar/jogar com a caixa das emoções e histórias, fazer colagem, interação com fantoches, brincar livre, visualização de imagens das emoções e acolhimento. De destacar ainda que C1, do primeiro para o segundo momento, apresenta uma melhoria relativamente aos níveis de BEE e I, passando estes de níveis médios num primeiro momento (3,45 de BEE e 3,27 de I), para níveis médios e altos num segundo momento (3,73 de BEE e 3,64 de I).

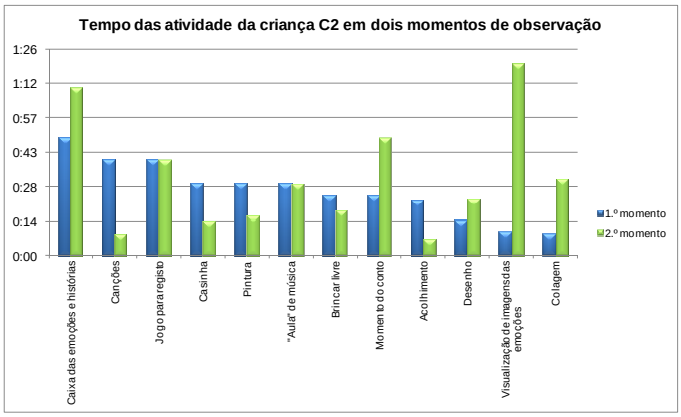


Figura 6: Tempo despendido por C2 nas atividades disponíveis na creche, nos dois momentos de observação

Através da figura 6, podemos verificar que a criança C2, do primeiro para o segundo momento, aumentou o tempo que esteve envolvida nas atividades, de 5:26h para 6:32h. Salientamos que o tempo que a criança esteve envolvida aumentou nas atividades: caixa das emoções e histórias, colagem, momento do conto, desenho e visualização de imagens das emoções. Ainda, manteve o tempo no jogo para registo e na "aula" de música; diminuiu o tempo nas canções, na pintura, no acolhimento, na casinha e no brincar livre. Podemos afirmar que também C2 apresenta uma melhoria significativa relativamente aos níveis globais de BEE e I, embora eles tenham diminuído em algumas atividades, especialmente no que concerne ao BEE. No nosso ponto de vista, esta diminuição remete para a cumplicidade que existia entre C1 e C2. De referir ainda que, no primeiro momento, a criança apresentou níveis médios de BEE (3,42) e de I (3,50), e no segundo momento estes níveis mantiveram-se, embora se tenha registado uma pequena diminuição nos níveis de BEE (3,25).

Os dados respeitantes às vivências das crianças C3 e C4 em contexto de JI são apresentados na figura 7, segundo o tipo de atividade (obrigatória, opcional, dirigida ou livre) e a forma de organização (em grande grupo, pequeno grupo, ou individual).

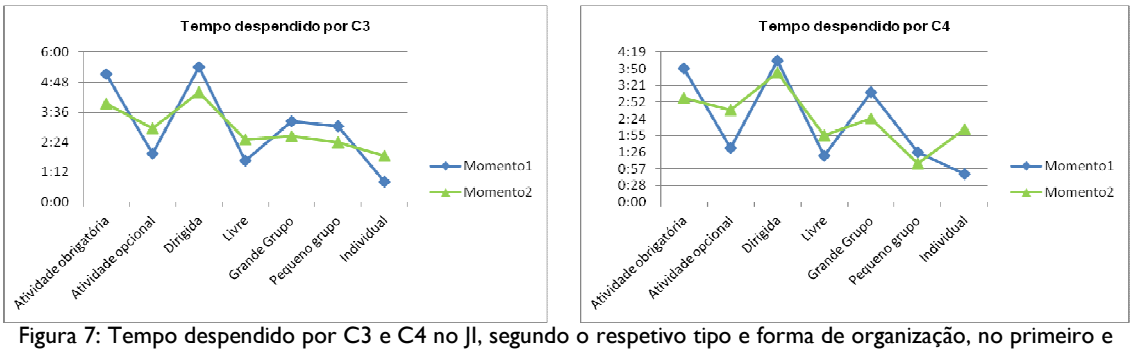


Figura 7: Tempo despendido por C3 e C4 no JI, segundo o respetivo tipo e forma de organização, no primeiro e segundo momentos de observação

Conforme se pode perceber através da leitura da figura 7, ao longo de dezasseis dias de observação em JI, C3 esteve envolvida mais tempo (no primeiro e no segundo momento) em atividades dirigidas. O tempo aumentou, do primeiro para o segundo momento, nas atividades opcionais, livres e individuais. Os dados mostram ainda que o tempo diminui, do primeiro para o segundo momento, nas atividades obrigatórias, dirigidas, de grande grupo e pequeno grupo. Ainda, C3 aumentou os níveis de BEE nas atividades obrigatórias, dirigidas, livres, de pequeno grupo e grande grupo. Os níveis de BEE mantiveram-se e a I diminuiu nas atividades individuais; diminuíram os níveis de BEE e I nas atividades opcionais. C3 evidenciou ser uma criança bastante dependente do adulto e também da criança C4. Desta forma, como C4 estava frequentemente ausente, ou quando recebia visitas da família, C3 dizia "- Ela vai para casa do pai e da mãe! Vou ter saudades!", diminuindo os níveis de BEE e I.

No JI é importante estabelecer com as crianças relações saudáveis e de confiança, que promovam o desenvolvimento físico e equilíbrio emocional. Assim, segundo Owen (1996), os comportamentos dos adultos envolvidos em relações de confiança com as crianças pequenas devem enformar uma abordagem caraterizada por sensibilidade, aceitação incondicionalmente positiva, ausência de negativismo, oportunidades de partilha de emoções, contacto físico positivo, respostas atentas e estimulação (in Post e Hohmann, 2007). As crianças precisam de relações consistentes e estáveis, em ambiente seguro e protegido. Segundo Bowlby (1990), na ausência dos pais, as crianças podem (e devem) ligar-se a uma pessoa, que será, a seus olhos, uma figura de relação. Neste contexto de JI, C3 parece ter encontrado estas *figuras de referência*: o adulto e a criança C4.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Conforme se pode observar na figura anterior, ao longo de dezasseis dias de observação em JI, C4 esteve envolvida mais tempo (no primeiro e no segundo momento) em atividades dirigidas. Do primeiro para o segundo momento, o tempo em atividade aumentou nas atividades opcionais, livres e individuais; o tempo em atividade diminuiu, do primeiro para o segundo momento, nas atividades obrigatórias, dirigidas, de grande grupo e pequeno grupo. C4 aumentou o BEE e I nas atividades obrigatórias, opcionais, dirigidas, de grande grupo e pequeno grupo. Diminuiu a I mas aumentou o BEE nas atividades individuais. Nas atividades livres aumentou o BEE e manteve a I. Este aumento terá ficado a dever-se ao impacto das diversas intervenções que foram realizadas e, essencialmente, ao facto de a criança se encontrar então em processo de integração com a família adotiva (recebia visitas e a família ia buscá-la ao JI). Esta família apoiou a criança, influenciando positivamente o seu desempenho no JI.

As figuras 8 e 9 dizem respeito às atividades que as crianças C3 e C4 vivenciaram em contexto de JI, com incidência nas cinco atividades em que as crianças passaram mais tempo no primeiro e no segundo momento de observação.

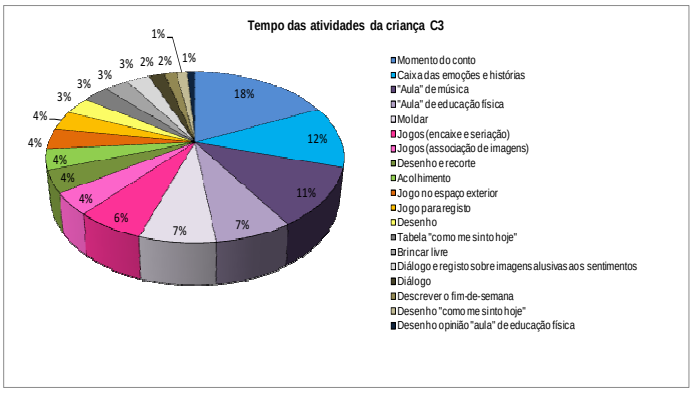


Figura 8: Tempo despendido por C3 nas atividades, em dois momentos de observação

Os resultados mostram que C3 esteve envolvida durante 13:58h em atividades, das quais passou a maior parte do tempo ouvindo contar histórias (2:31h/18%), na caixa das emoções e histórias (1:38h/12%), na "aula" de música (1:34h/11%), na "aula" de educação física (1h) e no moldar (59 min./7%). A criança participou em várias atividades para além das referidas: jogos – encaixe e seriação (6%), jogos – associação de imagens, desenho e recorte, acolhimento, jogo no espaço exterior e jogo para registo (4%), desenho, preenchimento da tabela "como me sinto hoje", brincar livre e diálogo e registo sobre imagens alusivas aos sentimentos (3%). Para além destas, a criança também esteve envolvida no diálogo e no descrever o fim de semana (2% do tempo). Por fim, cerca de 1% refere-se às atividades de desenho "como me sinto hoje" e desenho revelando a sua opinião sobre a "aula" de educação física.

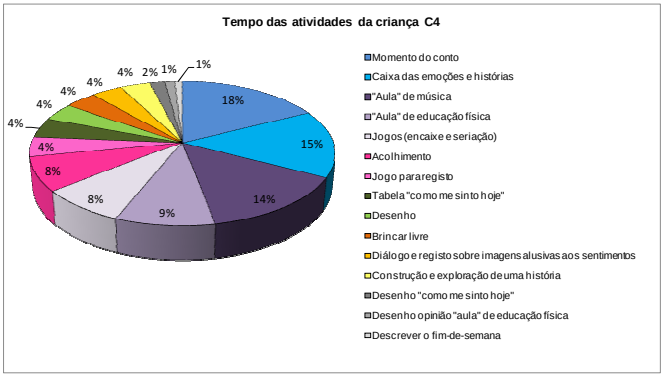


Figura 9: Tempo despendido por C4 nas atividades, em dois momentos de observação

Analisando o gráfico da figura 9, podemos destacar as atividades em que C4 esteve envolvida durante 10:59h em atividades, onde passou mais tempo: no momento do conto (1:56h/18%), na caixa das emoções e histórias (1:40h/15%), na "aula" de música (1:34h/14%), na "aula" de educação física (1h/9%), e nos jogos – encaixe e seriação (53min./8%). Para além destas atividades, a criança participou também no acolhimento (8% do tempo), no jogo para registo, no preenchimento da tabela "como me sinto hoje", no desenho, no brincar livre, no diálogo e registo sobre imagens alusivas aos sentimentos, e na construção e exploração de uma história (4%), no desenho "como me sinto hoje" (2%), no desenho opinião da "aula" de educação física e descrever o fim de semana (1%). Pode afirmar-se também que cerca de 2% do tempo corresponde às atividades "pesquisa sobre dinossauros" e desenho "como me sinto hoje". Por fim, cerca de 1% no desenho opinião da "aula" de educação física, no diálogo e no descrever o fim de semana.

As figuras seguintes dizem respeito ao tempo usado por C3 e C4 na vivência das atividades disponíveis no JI, em dois momentos de observação, no início e no fim do processo de recolha de dados.

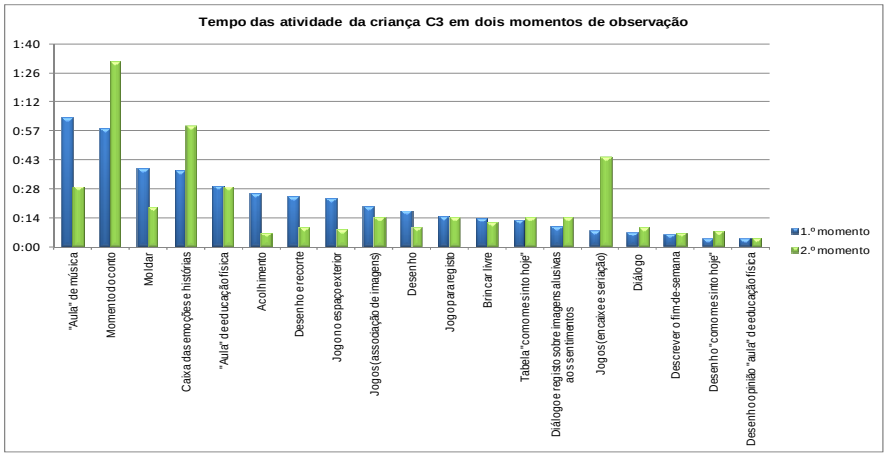


Figura 10: Tempo despendido por C3 nas atividades disponíveis no JI, em dois momentos de observação

Analisando o gráfico da figura 10, podemos concluir que a criança C3 esteve envolvida menos tempo em atividades no segundo momento, ou seja, no primeiro momento esteve envolvida em atividades durante 7:04h e no segundo momento, durante 6:54h. Do primeiro para o segundo momento, aumentou o tempo em atividades no momento do conto, na caixa das emoções e histórias, na tabela "como me sinto hoje", no diálogo e registo de imagens alusivas aos sentimentos, nos jogos – encaixe e seriação, no diálogo, no descrever o fim de semana e no desenho "como me sinto hoje". O tempo manteve-se na "aula" de educação física, no jogo para registo e no desenho e opinião da "aula" de educação física. De salientar ainda que a criança diminuiu o tempo nas atividades: "aula" de música acolhimento, desenho e recorte, jogo no espaço exterior, jogos – associação de imagens, desenho e no brincar livre. C3 apresentou, do primeiro para o segundo momento de observação, um aumento dos níveis de BEE e I, passando estes de níveis baixos e médios num primeiro momento (2,94 de BEE e 3,27 de I), para níveis médios num segundo momento (3,35 de BEE e 3,51 de I).

ISBN: 978-989-95733-3-8

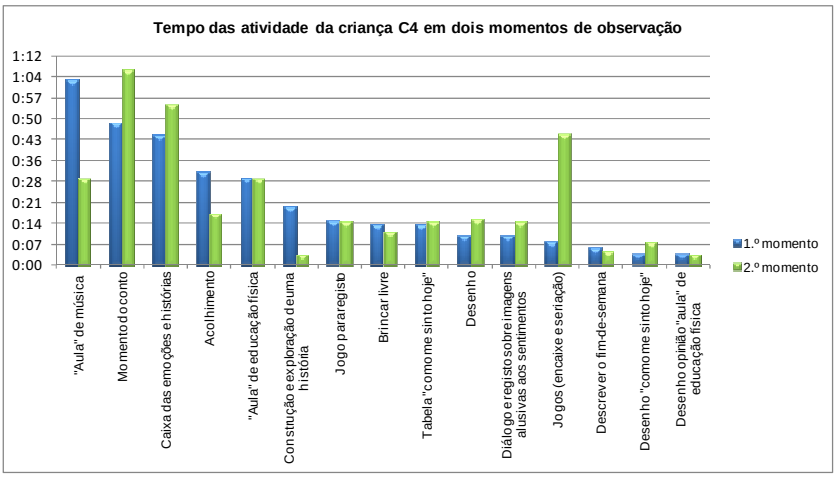


Figura 11: Tempo despendido por C4 nas atividades disponíveis no JI, em dois momentos de observação

Do primeiro para o segundo momento, aumentou o tempo em que a criança C4, esteve envolvida em atividade, de 5:25h para 5:39h. Do primeiro para o segundo momento, aumentou o tempo em atividades no momento do conto, na caixa das emoções e histórias, no preenchimento da tabela "como me sinto hoje", no desenho, no diálogo e registo de imagens alusivas aos sentimentos, nos jogos – encaixe e seriação, no desenho "como me sinto hoje". C4 manteve o tempo no jogo para registo, na "aula" de educação física e no desenho e opinião sobre a mesma. Da figura 11, podemos concluir ainda que a criança diminuiu o tempo nas atividades: "aula" de música, acolhimento, construção e exploração de uma história, brincar livre e descrever o fim de semana.

Pode afirmar-se que C4, do primeiro para o segundo momento, apresenta um aumento significativo nos níveis de BEE e I, levando-nos a inferir que o contexto educativo terá sofrido uma evolução enriquecedora. De salientar que, no primeiro momento, a criança apresenta níveis médios altos (3,65 de BEE e 3,83 de I), e no segundo momento, estes níveis mantêm-se, mas regista-se um aumento gradual (3,88 de BEE e 3,93 de I).

4. CONCLUSÃO

Ao longo das intervenções, focalizámo-nos nos dados de observação, que procurámos que fosse empática, atenta ao vivido e à experiência interna da criança, permitindo-nos colocarmo-nos no "lugar da criança" e vermos "a *realidade* da prática do dia a dia baseada no seu ponto de vista" (Laevers, 2008). Em conversas informais com as educadoras, estas referiram ter, no final do processo, perceções diferentes do seu papel e do modo como atuavam.

Os contextos educativos de creche e JI onde o estudo foi desenvolvido sofreram algumas evoluções, resultantes, cremos, das intervenções que propusemos e que ajudámos a por em prática, possibilitando que as crianças aumentassem os níveis de BEE e I. A creche precisa ainda de implementar algumas estratégias para atender as necessidades das crianças, nomeadamente de C2. As crianças exerciam uma fraca expressão de emoções, daí algumas intervenções que realizámos. Observámos haver poucas oportunidades de as crianças fazerem as coisas de forma variada/individualizada; por isso, também formulámos algumas propostas que surtiram um efeito bastante positivo.

O jardim de infância sofreu uma evolução enriquecedora, visível nas crianças com dificuldades emocionais através de indicadores de concentração e energia, persistência, envolvimento em atividades e tarefas mais complexas e

criativas, satisfação expressa nas atividades, abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, tranquilidade, ligação das crianças consigo próprias e com o meio envolvente… "Por vezes, é no jardim de infância que a criança vai obter aquilo a que tem direito: o afeto, o carinho, a amizade, a tolerância, os cuidados básicos de saúde e higiene. O papel do educador será o de compensador de afetos e cuidados que cada criança tem o direito de receber, e que por vezes a família se encontra incapaz de concretizar" (Gil, 2005). É ainda importante que os profissionais encontrem estratégias de atuação junto das famílias para encontrar soluções que minimizem ou terminem com os fatores de risco que afetam o BEE das crianças (Gil, 2005).

A abordagem experiencial, baseada no questionamento do adulto e em tomar como referência sobre o currículo a ser desenvolvido no contexto educativo, o ponto de vista da criança, com especial enfoque na análise das oportunidades de livre iniciativa que lhe são oferecidas, na oferta de atividades individuais e de acompanhamento individualizado, constitui, do nosso ponto de vista, um excelente enquadramento para a ação do educador.

5. BIBLIOGRAFIA

Benavente, R., Justo, J. & Veríssimo, M. (2009). Os efeitos dos maus-tratos e da negligência sobre as representações da vinculação em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1, 21-31.

Bowlby, J. (1969/1993). *Perda – tristeza e depressão*. São Paulo: Martins Fontes.

Bowlby, J. (1990). *Formação e rompimento de laços afetivos*. São Paulo: Martins Fontes.

Gil, G. (2005). As atitudes dos educadores de infância face à integração das crianças em situação de risco. *Innovación Educativa*, 15, 91-108.

Gil, G., & Diniz, J. (2006). Educadores de infância promotores de saúde e resiliência: um estudo exploratório com crianças em situação de risco. *Análise Psicológica*, 2, 217-234.

Jewett, C. (1994). *Helping children cope with seperation and loss*. Londres: Barsford.

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças.* Porto: Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Laevers, F. (2004). The curriculum as a mean to raise the quality of ECE: a critical analysis of the impact of policy. Conferência realizada em 14th Annual Conference on Quality in Early Childhood Education, Subordinada ao tema Quality: the influence of research, policy and praxis. Malta, 1-4 Setembro de 2004.

Laevers, F. et al. (2005*). Sics (Zico). Well-Being and Involvement in Care a Process-Oriented Self-Evaluation Instrument for Care Settings.* Research Centre for Experiential Education Leuven University: K&G.

Laevers, F. (2008). À conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 4-9.

Sá, E. (1995). *Psicologia dos Pais e do Brincar*. Lisboa: Fim de Século.

Worden, J. W. (1998). *Terapia do luto: um manual para o profissional de saúde mental.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Depondt, L., Kog, M., & Moons, J. (2004). *Uma caixa cheia de emoções* - Manual. Lisboa: Estúdio Didático.

ISBN: 978-989-95733-3-8

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

ISBN: 978-989-95733-3-8

PRÁTICAS INICIÁTICAS DE INTEGRAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR. UM RITUAL INSTITUCIONALIZADO OU UM PROCESSO DE (DES)INTEGRAÇÃO?

MARIA HELENA PIMENTEL
Instituto Politécnico de Bragança; Núcleo de Investigação e Intervenção no Idoso da Escola Superior de Saúde de Bragança
hpimentel@ipb.pt

MARIA AUGUSTA PEREIRA DA MATA
Instituto Politécnico de Bragança; Núcleo de Investigação e Intervenção no Idoso da Escola Superior de Saúde de Bragança
augustamata@ipb.pt

FERNANDO AUGUSTO PEREIRA
Instituto Politécnico de Bragança; Centro de Investigação e Intervenção Educativa da FPCEUP; Núcleo de Investigação e Intervenção no Idoso da Escola Superior de Saúde de Bragança
fpereira@ipb.pt

Resumo: As práticas iniciáticas de integração revestiram-se de diversas formas, sofreram inúmeras oposições, estiveram proibidas ou suspensas em diferentes momentos históricos. Defendidas por muitos, incompreendidas por alguns, abusivas e mal exercidas por outros é um ritual controverso que muito tem dado que falar. Ultimamente a controvérsia tem vindo a lume por parte dos progenitores dispostos a agir sobre os órgãos de governo das instituições na tentativa de pôr cobro a esta situação. Pretende-se aprofundar o conhecimento sobre as diversas perspectivas a respeito da praxe dos estudantes do ensino superior do primeiro e segundo ano de cinco cursos da área da saúde. Em Portugal é ainda escassa a investigação neste domínio. Por tudo isto, torna-se necessário estudá-las e entendê-las através de um enquadramento metodológico que nos conduziu à criação de uma escala que designamos de Escala de Percepção dos Rituais de Integração e Socialização Académica (EPRISA). A análise dos dados, permite-nos obter evidências empíricas sobre tão controversa e actual problemática e planear formas de intervenção.

Palavras-chave: Praxe académica, (des)integração

Abstract: The initiatory practices of integration were coated in various ways, suffered many oppositions, have been banned or suspended in several historical times. Advocated by many, misunderstood by some, unfair and badly-performed by others, they constitute a controversial ritual, which in recent years has given much to talk about. Lately the controversy has come to light by parents willing to act on the governing bodies of institutions in an attempt to remedy this situation. It is intended to deepen the knowledge about the several perspectives on the practices in higher education students of the first and second year of the five courses in the area of health. In Portugal there is still scarce research in this field. For all this, it is absolutely necessary to study and understand them through a methodological framework that led us to the development of a scale which we call Perception Scale of Academical Integration and Socialization Rituals (EPRISA). The data analysis allows us to obtain empirical evidence about such controversial and current issues and plan ways of intervention.

Key words: Academical practices; Higher education; Integration

ISBN: 978-989-95733-3-8

Introdução

Nos últimos tempos, os diferentes estudos vêm abordando o impacto da transição e adaptação ao Ensino Superior. O início desta etapa formativa, para a maioria dos jovens coincide com a conquista da sua independência. Muitas mudanças ocorrem na vida do estudante que frequenta o Ensino Superior, em particular, no primeiro ano. Estas mudanças, na maior parte dos casos, iniciam-se com a saída de casa dos pais (ainda que nem sempre) e com as exigências sociais de maior autonomia. Nesta fase transitória é imprescindível, portanto, que o jovem e a sua família sejam capazes de implementar estratégias de adaptação e reorganização, de forma a prevenir sentimentos de angústia, receio, ansiedade e descrença futura.

Transição e mudança são aspetos recorrentes na vida de qualquer indivíduo, associando-se a experiências mais ou menos gratificantes, mais ou menos stressantes. Qualquer transição coloca desafios e requer, na maior parte dos casos, mudanças nos padrões de comportamento, exigindo ao indivíduo a mobilização dos recursos disponíveis, de forma a conseguir o melhor ajustamento possível entre si e as novas situações ou acontecimentos. Se a transição for realizada com sucesso então pode esperar-se a adaptação. Se não for bem sucedida é possível que as consequências do stress e o fracasso sejam as mais sentidas (Seco *et al,* 2005). O termo transição está relacionado com o acto de passar de um estado, período, assunto ou lugar para outro, ou seja, mudança. Adaptação, do ponto de vista conceptual, e de acordo com Pais Ribeiro (2000), significa ausência de problema e presença de aspetos de bem-estar psicológico tais como a alegria, a satisfação e o prazer de viver.

Adaptar-se assume um significado que se afasta de qualquer visão passiva do indivíduo perante o ambiente que o rodeia. O termo adaptação tem vindo a ser cada vez mais utilizado para designar um processo de influência recíproca e de modificação de ambas as partes que se inter-relacionam, tornando-se aptas competentes e adequadas. A literatura refere-se a dois grandes mecanismos de acção do suporte social, inerentes ao processo de transição e de adaptação com sucesso o efeito facilitador e optimizador dos recursos individuais nos momentos de elevado stress e o efeito geral que confere robustez nas pequenas adversidades do dia-a-dia, ou mesmo quando não se regista qualquer sobrecarga ou stress (Pais Ribeiro, 2000).

As tradições académicas nas quais se inclui a praxe, reflectem o modo como os ambientes estudantis se conjugam com as transformações socioculturais mais vastas. Reflectem, por um lado, as hierarquias bem definidas no seio da própria academia, legitimadas pelo código de praxe; reflectem, por outro, a necessidade de se perpetuarem com repercussões culturais e económicas resultantes do contacto entre a população estudantil e as populações locais. O poder académico promove um conjunto de símbolos e rituais tendentes a afirmar e a reproduzir o estatuto de superioridade o que poderá ajudar a explicar o primeiro aspecto. Nessa medida, a simbologia distintiva é alimentada através de um amplo conjunto de rituais de passagem. Tais situações marcam os momentos de transição entre as diferentes etapas da carreira académica que, além de celebrações públicas, se assumem como actos de ostentação, vincando desse modo as hierarquias. Por exemplo, o traje académico, com os seus diferentes adornos, cores, insígnias, mas também os títulos, os anéis de curso, a existência de padrinhos e tutores, entre outros, funcionam como elementos classificativos e códigos de imposição de condutas de demarcação social. O segundo aspecto diz respeito a uma outra dimensão exterior ao meio estudantil, mas desde há muito tempo incorporada nesse meio. Trata-se dos ambientes de boémia associados a um mundo masculino e marcado pela virilidade. Sobretudo a partir do século XIX, com o crescimento das cidades, emergiram as novas classes médias, os intelectuais, os artistas, os estudantes, cujo capital cultural deu lugar a novos estilos de vida descomprometidos, que se afastaram dos códigos da cultura burguesa, introduzindo expressões de fascínio e

atracção pela diferença. Esta cultura e estes ambientes boémios foram, ao longo da idade média, contagiando os ambientes estudantis nas cidades universitárias da Europa, atmosferas que ganharam particular visibilidade nas casas comunitárias, nas Nações e nas Repúblicas (Estanque, 2007).

A praxe académica constitui uma dimensão importante da vida associativa estudantil. Tem origem na palavra grega praxis que significa a prática das tradições, dos usos e costumes. Remonta ao século XIV, praticada na altura pelos clérigos monásticos, mas o seu contexto mais conhecido aparece no século XVI sob o nome de "Investidas". A praxe, na época, era na realidade bastante dura para com os caloiros, o que a levou a ser considerada "selvagem" pela opinião popular nos finais do século XIX. Revestiram-se de diversas formas, sofreram inúmeras oposições, estiveram proibidas ou suspensas em diferentes momentos históricos. Durante as décadas de sessenta e setenta, do século XX, foram remetidas ao baú das recordações. Ressurgiram já nos anos oitenta e desde então a democratizados do acesso ao ensino superior fez com que se difundissem pelo país. Defendidas por muitos, mal interpretadas por alguns, abusivas e mal exercidas por outros, é um ritual controverso, que nos últimos anos muito tem dado que falar. Para os seus defensores é vista como uma prática integradora mas a realidade tem deixado transparecer exageros e um sentir de humilhação, que frequentemente, ultrapassa o razoável. Os exageros e os desvios têm dado azo a queixas, que uma vez divulgadas na comunicação social, conduzem à repulsa desta prática, por parte da sociedade civil, de muitos estudantes e dos seus familiares. Contudo, o ritual repete-se ano após ano, a repulsa e as queixas dos então caloiros, dão lugar à já falada humilhação e ao abuso de poder dos praxantes "doutores", que sendo as mesmas pessoas, apenas se encontram em horizontes temporais e anos académicos diferentes.

Esta constatação que resulta da nossa experiência enquanto docente do Ensino Superior, e que nos levou a enveredar por esta investigação, é descrita no estudo de Queirós *et al*, (2005) apontando para um sentir, nos estudantes dos primeiros anos, que se afasta da simpatia e pontua mais a repulsa, verificando-se o inverso nos que frequentam os últimos anos do curso. Ora, apesar de ser consensual que a praxe faz parte da vida académica, a sua vivência denota uma dualidade de significação a vivência positiva associada, sobretudo, ao carácter socializante e a vivência negativa associada aos desvios e exageros que desvirtuam a natureza deste ritual de passagem, que marca a transição entre dois níveis de ensino.

Parece claro que se queremos perceber a adaptação/ajustamento do jovem ao Ensino Superior é necessário ter em conta uma complexa interacção de factores motivacionais, sócio-relacionais e institucionais, juntamente com a auto-percepção e a confiança nas competências pessoais para enfrentar as tarefas e as exigências académicas. Esta perspectiva é defendida por Bessa e Tavares (2000) quanto sugerem que os alunos têm sucesso e progridem quando conseguem realmente efectuar uma transição entre o ensino secundário e o superior, ou seja, quando são capazes de se adaptar pessoal, social e academicamente ao novo contexto de aprendizagem.

Por tudo isto, torna-se necessário estudar as práticas iniciáticas de integração académica, enquanto vivência regular e permanente deste processo, através de um enquadramento metodológico que nos conduziu à criação de uma escala que designamos de Escala de Percepção dos Rituais de Integração e Socialização Académica (EPRISA).

Material e métodos

Desenvolvemos um estudo exploratório adoptando uma estratégia metodológica do tipo intensivo, através da aplicação de um inquérito a alunos do 1°ano e 2° ano, de cinco cursos de licenciatura da área da saúde, do subsistema de ensino superior, o politécnico, para o qual usamos a Escala de Percepção dos Rituais de Integração e

Socialização Académica (EPRISA), desenvolvida e validada por Pimentel, Pereira e Pereira da Mata (2011). O instrumento de recolha de informação eleito foi o questionário respondido individualmente pelos alunos do primeiro e segundo ano da Escola Superior de Saúde de Bragança, presentes em sala de aula num total de 273. É composto por uma primeira parte que visa a caracterização sociodemográfica e académica do estudante enquanto a segunda compreende a EPRISA, constituída por 12 itens. Os dados foram tratados por recurso à Análise de Componentes Principais e as diferenças estabelecidas por recurso à Anova e ao Teste t de Student.

Os estudantes inquiridos apresentam uma média de idades de 20,14 anos (min. 18; max.49). O desvio padrão corresponde a 2,9 anos de idade, e o coeficiente de variação calculado apresenta o valor de 14,39%, indicando uma baixa dispersão de valores em torno da média de idades. A idade modal situa-se nos 20 anos. É clara a prevalência do sexo feminino (n=238) relativamente ao masculino (n=35). Provêm maioritariamente de zonas com características predominantemente rurais como aldeia (46,2%) e vila (13,6%), enquanto 40,3% são provenientes de cidades. No que concerne aos distritos de origem, os mais representados são: Bragança (28,3%), Porto (20,2%), Braga (16,9%) e Viseu (6,6%). Verifica-se que, a grande maioria dos inquiridos (85,0%) saiu de casa para estudar e os restantes permanecem na sua residência habitual. Dos 232 estudantes que saíram de casa para iniciarem a sua actividade académica, 84,2% partilham apartamentos com outros colegas, 10,3% residem em residências estudantis, 3,8% habitam sozinhos num apartamento e 1,7% residem com familiares. A distribuição segundo o curso que frequentam evidencia a seguinte representatividade: 26,0% Enfermagem, 19,4% Farmácia e Dietética, 18,8% Gerontologia e 18,3% Análises Clínicas e Saúde Pública.

Resultados

A EPRISA foi submetida a uma análise factorial (Quadro 1) com rotação *varimax* da qual resultaram dois factores que explicam 62,35% da variância. A consistência interna da escala total é de 90,4%. O factor PNP (percepções negativas da praxe) é composto pelos itens: 2, 3, 4, 5, 6 e 11, explica 30,64% da variação total e apresenta boa consistência interna (86,8%). O factor PPP (percepções positivas da praxe) composto pelos restantes itens explica 31,7% da variação total e denota uma boa consistência interna (86,7%). Para esta escala quanto maiores os scores obtidos em cada factor e também no total, maior a concordância com os aspetos questionados. Observam-se para os dois fatores e totalidade da escala valores médios inferiores aos valores médios teóricos o que demonstra discordância moderada em cada temática abordada.

Quadro 1 – Resultados da análise factorial da EPRISA

Fator	Nº de itens	Alpha de Conbrach	Mínimo	Máximo	Média Teórica	Média Observada	Desvio Padrão
PPP	6	0,867	6	28	18	13,38	4,85
PNP	6	0,868	6	30	18	14,7	5,42
EPRISA total	12	0,904	12	54	36	28,09	9,26

PNP- Percepções Negativas da Praxe; PPP- Percepções Positivas da Praxe

Os dois fatores identificados correlacionam-se entre si e com o global da escala de forma positiva e altamente significativa (Quadro 2). A análise do quadro permite ainda verificar que o fator que mais contribui para a variação do global da escala é o das perceções negativas (r=0,911; p<0,001).

Quadro 2 – Matriz das correlações entre as dimensões da EPRISA e escala total

Fator	P. Positivas	P. Negativas	EPRISA total
PPP	1		
PNP	**,618**** **,000**	1	
EPRISA total	**,887**** **,000**	**,911**** **,000**	1

A análise das respostas apresentadas nos distintos itens evidenciam dispersão de opiniões sobre a praxe (Quadro 3). De um modo geral, as opiniões dividem-se equilibradamente entre as apreciações negativas e positivas verificando-se maior tendência para opiniões moderadas que evidenciam alguma tolerância, concordância com alguns aspetos e desagrado com outros. A apreciação geral é no sentido da sua manutenção mas com algumas reformas.

Quadro 3 – Relação das frequências da concordância/discordância e os fatores da EPRISA

Fator	Itens	Não concordo	Concordo pouco	Concordo moderadamente	Concordo muito	Concordo muitíssimo
PNP	(2) Durante as sessões de praxe sentiu-se cansado fisicamente?	7,3	15,4	30,4	28,6	18,3
	(3) Durante as sessões de praxe sentiu-se cansado psicologicamente?	22,3	27,8	18,7	21,6	9,5
	(4) Durante as sessões de praxe experimentou momentos de indignação?	21,6	32,2	26,0	13,9	6,2
	(5) Durante as sessões de praxe experimentou momentos de humilhação?	44,3	27,8	16,5	6,6	4,8
	(6) Durante as sessões de praxe experimentou momentos de medo?	42,1	26,4	19,8	7,7	4,0
	(11) Considera que a praxe afetou o seu rendimento escolar?	34,1	36,6	16,8	8,8	3,7

ISBN: 978-989-95733-3-8

PPP	(1) Considera o período de duração da praxe adequado?	10,3	12,5	38,5	22,7	16,1
	(7) Durante as sessões de praxe experimentou momentos de alegria?	0,0	4,8	21,6	37,7	35,9
	(8) Durante as sessões de praxe experimentou momentos de bem-estar pessoal?	3,7	9,5	31,9	28,9	26,0
	(9) Durante as sessões de praxe experimentou momentos de divertimento?	0,0	3,3	22,0	36,3	38,5
	(10) Considera que as atividades da praxe contribuíram para a sua integração académica?	2,2	8,1	14,7	29,3	45,8
	(12) Considera possível encontrar outras formas de integração académica que não sejam as atividades habituais da praxe?	22,7	34,1	23,4	12,5	7,3

Relativamente ao tempo de duração da praxe, que se prolongou por cinco semanas no ano em consideração, há um claro equilíbrio de opiniões concordantes e discordantes sendo que a concordância moderada é a posição mais representada, manifestada por mais de um terço dos inquiridos. É ainda expressa, em questão aberta, por alguns inquiridos a necessidade de encurtar o número de horas diárias de praxe, tendo inclusive afirmado que "…a praxe traz-nos muito cansaço físico" e "… perda de horas de sono".

Ainda, relativamente ao cansaço físico verifica-se uma certa tendência para a concordância com este facto. A concordância moderada continua a ser a opinião dominante com cerca de um terço dos inquiridos, porém mais de metade responde que concorda muito ou muitíssimo com este facto. No que respeita ao cansaço psicológico a situação é diferente pois a maioria dos inquiridos discorda ou concorda pouco com a afirmação de que a praxe conduza a situações de cansaço psicológico.

Quanto ao facto da praxe poder implicar momentos de indignação, humilhação ou medo, a maioria discorda ou concorda pouco com estas afirmações. Contudo existe uma minoria de cerca de um quarto dos inquiridos, que no mínimo, concorda moderadamente com estas afirmações. No caso particular da indignação, esta minoria sobe para mais de um terço dos inquiridos. Ainda no campo dos efeitos negativos da praxe, pouco mais de um quarto dos inquiridos concorda pelo menos moderadamente com a afirmação de que a praxe afetou o seu rendimento escolar.

No sentido inverso a grande maioria dos inquiridos concorda moderadamente, muito ou muitíssimo com a afirmação da praxe proporcionar momentos de alegria, de bem-estar e de grande divertimento. O mesmo se verificando em relação ao seu efeito de integração no novo ambiente social e académico. Todavia mais de um terço dos inquiridos, ainda assim, pensa que seria possível encontrar formas alternativas de proceder à integração dos estudantes.

Convidámos os inquiridos, através de uma questão aberta, a expressar o seu sentimento geral em relação à praxe como sejam os momentos mais marcantes ou algum aspeto que deva ser introduzido ou alterado. Aproximadamente 43% dos inquiridos expressam apenas perceções positivas e cerca de 13% apenas perceções negativas. Aproximadamente um quarto dos inquiridos aponta dualidade de perceções em relação à praxe, embora se verifique uma certa tendência para tolerar os aspetos negativos em compensação pelos aspetos positivos. Nos aspetos negativos, que poderiam ser evitados, ressalta a falta de educação, sobretudo verbal; o facto de por vezes

os praxantes se desentenderem em relação ao decurso das atividades da praxe e; muito referenciado, o facto da mesma não promover oportunidades de interação com colegas de outros cursos e escolas. Nos aspetos positivos destaque para o efeito de integração, a oportunidade de conhecimento dos recursos da academia e da cidade e a criação de laços de amizade que, na sua maioria, perduram pela vida académica. Por fim, 19% dos inquiridos não expressam qualquer tipo de opinião.

Procedeu-se seguidamente à análise da EPRISA e respectivas dimensões segundo as variáveis de caracterização sociodemográfica e académica. Os dados do quadro 4 permitem verificar que os estudantes do sexo feminino evidenciam médias mais elevadas tanto no global da escala como das duas dimensões. O teste t-student confirmou a existência de diferenças significativas nas médias dos dois grupos. No que concerne à saída de casa para estudar verifica-se, numa análise descritiva que os estudantes em que tal aconteceu evidenciam médias mais elevadas de perceções negativas da praxe e no global da escala. No entanto, o teste t-student não confirmou a existência de diferenças significativas nas médias dos dois grupos.

Quadro 4 – Médias das perceções acerca da praxe segundo o género e a saída de casa

Género		**Média**	**t de Student**	***p***
PPP	Masculino	11,6571	-2,277	**0,024***
	Feminino	13,6456		
PNP	Masculino	11,7143	-4,254	**<0,001****
	Feminino	15,1429		
EPRISA total	Masculino	23,3714	-3,294	**0,001****
	Feminino	28,7975		
Saída de Casa		**Média**	**t de Student**	***p***
PPP	Sim	13,35	-0,279	0,780
	Não	13,58		
PNP	Sim	14,91	1,561	0,120
	Não	13,48		
EPRISA total	Sim	28,28	0,769	0,442
	Não	27,07		

A análise das médias de perceção segundo o curso frequentado (quadro 5) revela que os alunos de gerontologia são os que apresentam médias mais elevadas nas duas dimensões e na globalidade da escala. O teste *One WayAnova* veio confirmar a existência de diferenças significativas nas médias de perceção segundo o curso. O teste de Scheffe revela que as diferenças nas médias de perceções positivas e no global da escala são devidas aos cursos de gerontologia e de dietética relativamente aos restantes, enquanto nas perceções negativas as diferenças são devidas à gerontologia relativamente à enfermagem. Na proveniência dos estudantes não se verificaram diferenças significativas nas médias de perceção da praxe conforme oriundos de aldeia, vila ou cidade.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Quadro 5 – Médias das perceções acerca da praxe segundo o curso frequentado

Curso		Média	One WayAnova	*p*
PPP	Gerontologia	16,3261	7, 335	**<0,001****
	Enfermagem	11,8169		
	Análises	13,1200		
	Farmácia	12,5660		
	Dietética	14,0385		
	Total	13,3897		
PNP	Gerontologia	17,2391	4,963	**0,001****
	Enfermagem	13,0282		
	Análises	14,1000		
	Farmácia	14,4906		
	Dietética	15,5283		
	Total	14,7033		
EPRISA Total	Gerontologia	33,5652	7,480	**<0,001****
	Enfermagem	24,8451		
	Análises	27,2200		
	Farmácia	27,0566		
	Dietética	29,6154		
	Total	28,0993		

No que respeita à média das perceções da praxe segundo o ano que frequentam, verifica-se que os estudantes do segundo ano apresentam médias mais elevadas na escala total e nas duas dimensões (Quadro 6). O teste t-student comprovou a existência de diferenças significativas nas médias de perceções positivas e globais segundo o ano de frequência, o que vem corroborar o estudo de Queirós *et al*, (2005).

Quadro 6 – Médias das perceções acerca da praxe segundo o ano de curso

Ano de Curso		Média	t de Student	*p*
PPP	Primeiro	12,8129	-2,001	**0,046***
	Segundo	13,9925		
PNP	Primeiro	14,0863	-1,916	0,056
	Segundo	15,3433		
EPRISA total	Primeiro	26,8993	-2,187	**0,030***
	Segundo	29,3534		

Discussão e síntese conclusiva

Os estudos acerca das culturas estudantis no contexto do ensino superior em Portugal são escassos. Torna-se, portanto, necessário defini-las e compreendê-las dentro de um quadro metodológico, social e institucional, o que pressupõe organizar as instituições académicas num registo que atenda a fatores de autoproteção e socialização.

No estudo desenvolvido por Estanque (2007) apenas 15,1% dos estudantes não residentes em repúblicas concordam que a praxe deve manter-se, resultados contraditórios aos obtidos no presente estudo pela constatação de grande parte dos estudantes manter concordância com as atividades da praxe e expressam concordância com a sua continuidade. Evidencia-se ainda a opinião de cerca de um quarto dos estudantes que referem a necessidade de proceder a algumas reformas, nomeadamente, a diminuição do número de horas de praxe, porque, como dizem, "a praxe causa um grande cansaço físico e perda de horas de sono". Os estudantes concordam que a praxe lhes proporciona momentos de alegria de bem-estar e de grande diversão, realçando o seu efeito integrador no novo ambiente social e académico. Apesar disso cerca de 43% pensam que seria possível encontrar formas alternativas para a integração dos novos colegas, perspetiva concordante com os resultados obtidos por Estanque (2007) quando refere que mais de metade dos alunos não residentes em repúblicas da Universidade de Coimbra sugere a revisão da praxe enquanto forma de receber melhor os alunos.

Também, o nosso estudo tal como o de Queirós *et al.* (2005), aponta para um sentir nos estudantes do primeiro ano que se afasta da simpatia, verificando-se o inverso nos que frequentam os anos seguintes dos cursos.

Bibliografia

Bessa, J.; Tavares, J. (2000). Níveis de ajustamento e auto - regulação académica em estudantes do 1° ano (comum) de ciências e engenharias da Universidade de Aveiro. Em J. Tavares; R. A. Santiago (Org.), *Ensino Superior (in)sucesso académico*, Porto, Editora, pp. 107-132.

Estanque, E. (2007). A tradição e o movimento estudantil na Universidade de Coimbra. *Revista Teoria & Pesquisa – Revista de Ciências Sociais*, VOL. XVI - nº 2 - JUL/DEZ, pp. 7-28.

Pais Ribeiro, J. L. (2000). Mental Health Inventory: um estudo de adaptação à população portuguesa. *Psicologia, Saúde & Doença,* 2, nº1, pp. 77-99.

Pais Ribeiro, J. L. (2005). *Introdução à Psicologia da Saúde.* Coimbra, Quarteto.

Pimentel, Mª H.; Mata, Mª A. P.; Pereira, F. A. (2011). The academic practices. A consented ritual, or a process of (dis)integration? *Prismasocial*, nº6, Junio, pp. 1-21.

Queirós, P.; Neves, M.; Loureiro, C.; Reis. R.; Silva, P.; Areias, C. (2005). A praxe na nossa escola: As palavras dos estudantes. Em A. Pereira; E. Motta (Eds), *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção, Actas do Congresso Nacional.* Coimbra, SASUC, pp. 395-402.

Seco, G.; Pereira, I.; Dias, I.; Casimiro, M. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões. Revista Psicologia e Educação. Vol. IV, nº1, pp. 7-21.

ISBN: 978-989-95733-3-8

SOCIAL AND CIVIC COMPETENCE: A STUDY ABOUT ANDALUSIAN TEACHERS[1]

Juan Antonio Morales Lozano

University of Sevilla

jamorales@us.es

Maria Puig Gutiérrez

University of Sevilla

mpuig@us.es

Soledad Domene Martos

University of Sevilla

sdomene@us.es

Abstract: We are currently experiencing times of change and complexity; we live in a globalized world challenging educational centers (Calvo de Mora, 2008). Lifelong learning is a theoretical, political and educational proposal (Puig, Domene y Morales, 2010) that must be present in processes concerning planning and action in educational centers. In the framework of educational changes, the educational process based on competences is emphasized, as well as the concepts, actions and needs of teachers and educational centers regarding this aspect.
Competences represent a new approach to the design and development of educational action (Escamilla, 2008; Gimeno, 2008, Marco Stiefel, 2008; Medina, 2009) in order to find a connection between educational processes and the environment (productive, social…). Administrative regulations (EU, 2006 and the developments carried out by competent administrations) are defined as the new points of reference for the activity of educational centers and portray the model of citizen (national, European, international…) that should be achieved.
So, in the context of a lifelong learning project (Morales, 2009), an approach to the description of the social and civic competence, as well as to the behavior of educational centers and teachers related to citizenship education is taken. Social and civic competence is one of the competences integrating the new model of European citizen (EU, 2006). The question is what does exactly this competence mean and which elements integrate it? Thanks to a revision of the present literature (norms, regulations, and theoretical approaches) and a Delphi study, we were able to move towards the concept of a glossary that determines it (Knowledge, Skills, Attitudes, Values and Behaviors). This process shows a consensus about the significance of 89 elements regarding the social and civic competence. The questions then are what the teachers' assessment is, what the importance of these elements concerning the competence is and which the needs with regard to it are then.
Educational centers must be conceived as the main axes of new citizens' education, as well as the main developers of this education connecting agents and environments (Calvo de Mora y Morales, 2008). However, the present question is what do the centers think and need. Thanks to a survey provided via Internet, we have approached the assessments of teachers coming from Andalusian centers (preschool, primary and secondary education) regarding

[1] This work is part of the Research Project "Los Centros Educativos y la Educación para la Ciudadanía" approved and financially supported by the Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía (P07-SEJ-02545).

the following issues: Teachers' engagement in the center, collaborative interactions (with other agents, institutions…), involvement in networks (educational, professional, social), actions and needs (planning, resources, training), as well as social and civic education (conceptualization, actions, and evaluation). To sum up, a series of data providing information about the current situation of Andalsian educational centers, which will allow us to design and suggest new material and resources.

Keywords**:** Social and civic competence, citizenship education, lifelong learning.

1. Lifelong learning process as framework of social and civic education.

Socialization has always been one of the main goals of education. Even for intellectuals throughout history, education was conceived as the most relevant socialization tool. Delval (2006) mentions the French intellectual Durkheim, who defined education as the systematic socialization of young generations, because thanks to education, the different ways of life, knowledge, values and other relevant cultural features of society were transmitted. According to this point of view, educating is something more that teaching contents and habits, but to instruct. Education is understood as life training, a tool aimed for the development and for the social and personal progress.

Currently, we are experiencing an enhancing of education as a key element for the development of skills, abilities, and attitudes granting coexistence, and protecting the rights and obligations of human beings. The so-called learning society demands individuals able to face continuous changes, to take decisions based on their own criteria, with skills to select information, and eager to get involved in the fight for granting coexistence and equal rights.

Undoubtedly, the theories presented by authors such as Bolívar (2007); Domingo, (2004); Morillas (2006) and Santiesteban (2004) among others, illustrate the general feeling of a society, which is driven by continuous changes, and therefore delegate more in educational institutions and recognize them as ideal environments to live and practice democracy, as well as the values granting coexistence and respecting differences among individuals.

For these reasons, we do understand that citizenship education is a current necessity due to the features of our society, which emphasized the necessity of educating active citizens, aware of their rights and responsibilities. Citizens able to take decisions on their own, with critical thinking, engaged in achieving the common good, defending and developing democratic values, and eager to fight for equal opportunities and respect for diversity (Calvo de Mora y Morales, 2008). Thanks to the concept of education as a lifelong learning process, all explained above makes sense and allows us to face reality in every moment and context (Morales, 2009).

The European Union has always been one of the greatest promoters of lifelong learning, as it is understood as a key factor for socialization and personal development (Puig, Domene y Morales, 2010). Among some relevant documents stating this concept, it can be mentioned the *White Paper on 'Growth, competitiveness, and employment'* from the Council of the 10th and 11th December 1993 in Brussels. It stresses the importance given to education and training as elements contributing to economic and social changes.

Lately, in 1995 and with the aim to consolidate this idea, the European Commission published the *White Paper on Education and Training - Teaching and Learning - Towards the Learning Society*. The same year, the European Parliament and the Council of Europe announced the decision n° 95/2493/EC of 23rd October establishing 1996 as the "European Year of Lifelong Learning" (Council of Europe's decision, 2006). However, the denominated "Lisbon Strategy", which was the result of the Lisbon European Council from the 23rd and 24th March 2000, strengthens this concept and promotes policies and actions allowing its development and adoption by the member states. In the communication from the Commission "Making a European area of lifelong learning a reality" (COM, 2001), it appears as one of the first accepted definitions of lifelong learning: "*all learning activity undertaken throughout life, with*

the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective" (COM, 2001).

Thanks to this definition, it can be said that there are four main objectives attributed to lifelong learning: personal fulfillment, active citizenship, social integration, employment opportunities and adaptability. From this moment on, many documents with proposals supporting the development of lifelong learning appear. The most relevant is the "Recommendation of the European parliament and of the Council of 18th December 2006 on key competences for lifelong learning". This recommendation is the response to the need of establishing competences considered basic for the development of lifelong learning, granting equal opportunities, and providing the necessary strategies to deal with a world in continuous change.

It is defined as basic competence "*a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. Key competences are those which all individuals need for personal fulfillment and development, active citizenship, social inclusion and employment*" (Diario UE, 2006).

The figure n° 1 illustrates the eight basic competences for lifelong learning.

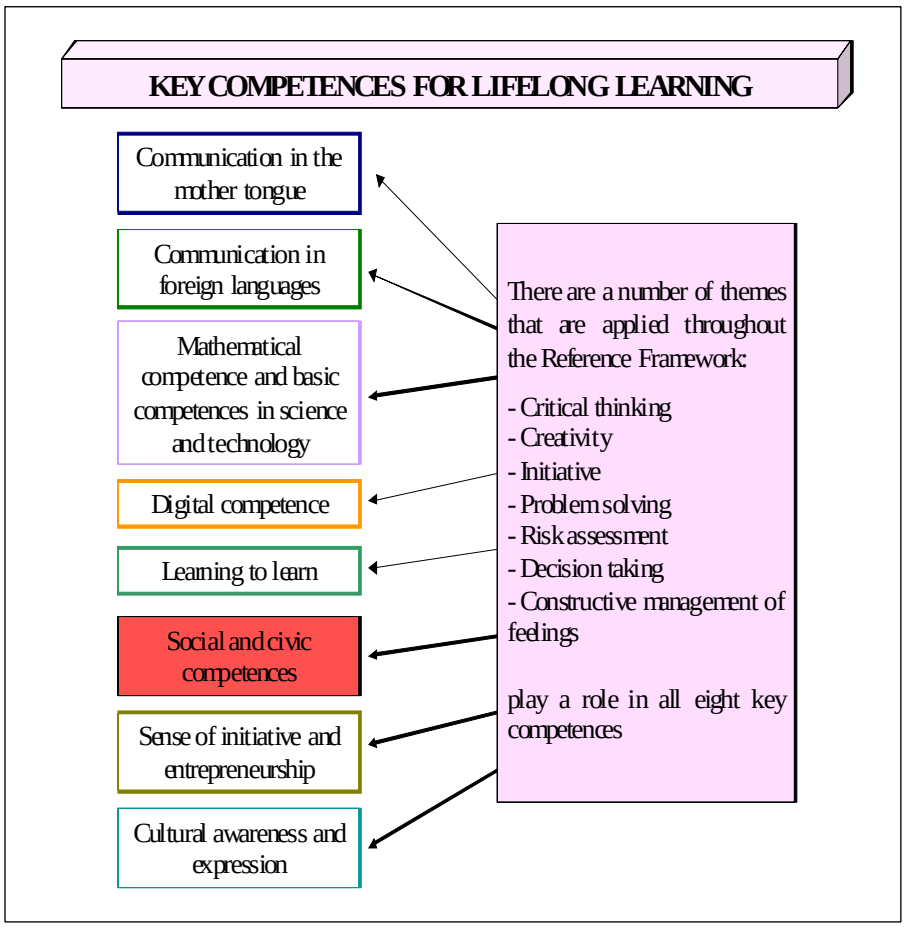


Figure n° 1. Key competences for lifelong learning (Official Journal UE, 2006).

As it can be observed, we find the denominated "Social and Civic competences", defined as: *"These include personal, interpersonal and intercultural competence and cover all forms of behavior that equip individuals to participate in*

an effective and constructive way in social and working life, and particularly in increasingly diverse societies, and to resolve conflict where necessary. Civic competence equips individuals to fully participate in civic life, based on knowledge of social and political concepts and structures and a commitment to active and democratic participation" (Official Journal UE, 2006).

The cited approach is extensive to all member states, engaged to develop educational actions and policies granting the achievement of common goals.

In the Spanish educational system, it is especially relevant the implementation of the Organic Law of Education (2006), as it means the introduction of the working system based on competences implemented in compulsory education. In the Royal Decrees (1513/2006) and (1631/2006) regulating education in Primary and Secondary Education respectively, eight basic competences corresponding to the European approaches mentioned before are defined. Among these eight competences, we find the social and citizen competence, denominated before in this work as social and civic competence. *It is defined as a competence that allows people to understand the social situation one lives in, to coexist and to face conflicts using judicial ethics based on democratic values, as well as to practice democratic citizenship using your own judgment, while committing to create peace and democracy. All this maintaining a constructive attitude, responsible and supportive while fulfilling civic rights and obligations* (RD 2006a; 2006b).

The relevance of the social competence for lifelong learning, its consequences in the complete personal development and the importance given by society to knowledge and information have driven us to carry out a study in order to know and be able to give answers to teachers' needs regarding the daily practice of this competence.

2. Teachers' opinion about social and civic competence

Aware of the importance of social and civic education in the context of lifelong learning and especially in the context where we work, our interest has been focused on approaching the opinions and assessments made by Andalusian teachers about it. The study is centered in two main phases: a) To define the concept of social and civic competence thanks to a Delphi study, and b) To assess teachers' opinions about the importance and needs for education thanks to a survey.

2.1. Defining social and civic competence

What does social and civic competence mean exactly and which elements integrate it? It is examined thanks to a revision of the present literature (Torney-Purta et al, 1999, 2001; Audigier, 2000; Marco Stiefel, 2002; O`Shea, 2003; EU Official Journal, 2006; LOE (Organic Law of Education), 2006; Marina & Bernabeu, 2007; Moreno & Luengo, 2007; Veldhuis, 2007; Bisquerra, 2008; Hoskins et al, 2008; Kerry, 2008) and a Delphi study. The goal is to create a glossary concreting it.

The Delphi study is developed in two phases, a first one where the research team focuses in the revision of the present literature, and a second one with the collaboration of a group of ten experts (teachers, and researchers coming from different universities as well as from specialized and prestigious centers) who, through a series of questions, assess 89 elements (Annex I) structured in 5 dimensions: Knowledge (30), Skills (17), Attitudes (8), Values (19) and desired behaviors (14). The dimension of Knowledge has four other sub-dimensions called: Politics/Justice (11), Social (9), Culture (5) and Economy (5). All these elements reach in the second round a score higher than 3.59 in a scale of 5 points.

The question is what is the importance given by experts and teachers of these elements. In the figure n° 2, we find a contrast between the assessments of the experts (EXP) and the importance (IMP) given by teachers to the different dimensions and elements of the glossary. As observed, all dimensions are highly valued (above 4), being that the assessment is always higher in the case of the experts. The opinions of teachers and experts are quite similar in every dimension. It must be highlighted the greater value given to desired behaviors. On the contrary, the dimension less valued has been knowledge (concretely the economic dimension).

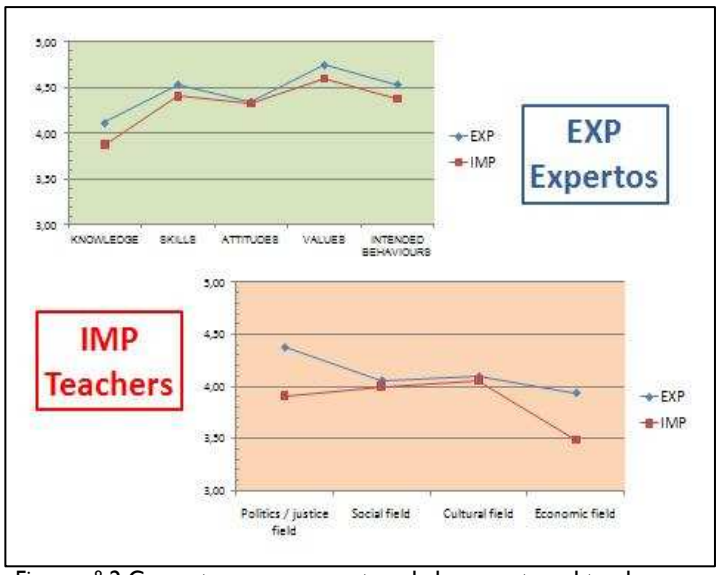


Figure n° 2 Competence assessment made by experts and teachers

Further, figure n°3 is presented to show the comparison made by teachers regarding the assessment of the importance given to the different dimensions of the glossary referring to the social and civic competence, as well as how teachers need them. It can be observed thus a parallelism between importance and needs, which are always slightly less valued. When comparing the value given to the importance and needs regarding the sub-dimensions of knowledge, a parallelism is also observed in every case. It is also here important to mention that the value given to knowledge in the economic area is slightly less than in the rest of the cases.

ISBN: 978-989-95733-3-8

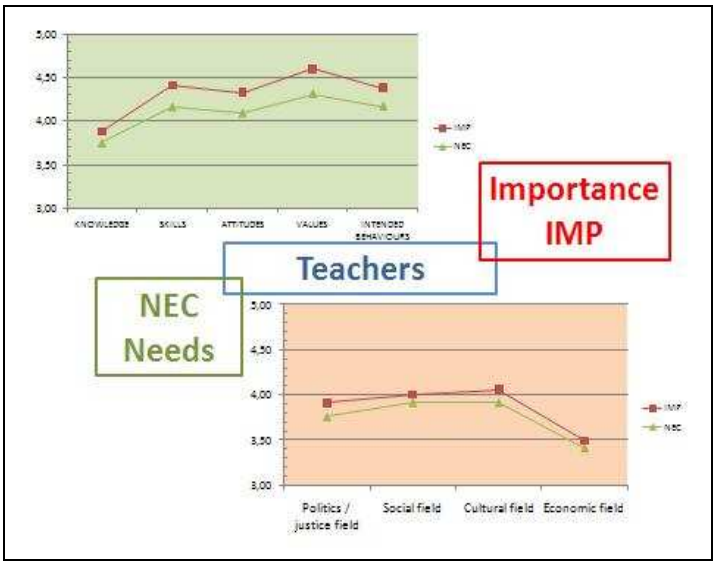


Figure n° 3 Competence importance and needs for teachers

2.2. Needs of Educational centers

Educational centers must be conceived as the main axes of new citizens' education, as well as the main developers of this education connecting agents and environments (Calvo de Mora y Morales, 2008). However, the question is what do the centers think and need?

In order to answer this question (teachers' involvement, collaborations, needs) a survey (reliability 0.908, Cronbach's alpha) has been delivered via Internet to all educational centers, not universities, only from Andalusia (around 94.000 teachers). The sample, with an error rate of 5% is set in 383 individuals, although the real sample counts up to 801 answers. Concerning their characteristics, there is a relative balance in gender, slightly higher in relation with men (52.30%). Most of the teachers do not hold a directorship and have not done it before (64.80%), and they have neither had responsibilities as academic coordinators in their centers (62.50%). As shown the figure n°4, there is a relevant representation (in relation with the size of the population) of the different educational levels and stages.

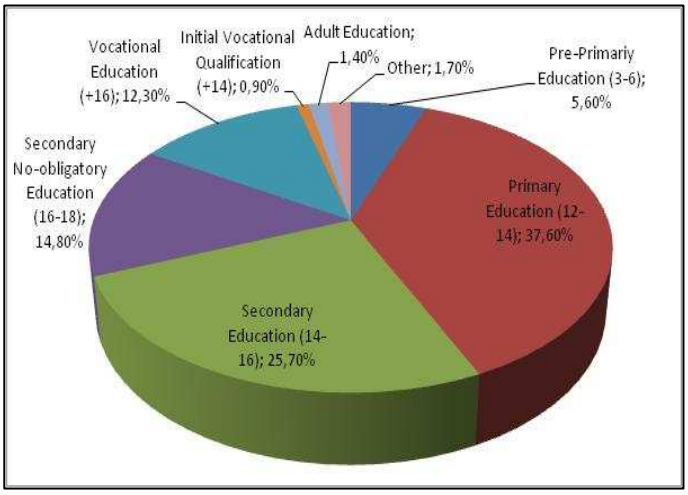


Figure n° 4. Sample distribution according to educational levels

Another significant aspect of the sample is related to the competences' development. A considerable majority (67.70) affirms that they have done learning courses or activities about competences, but only a 23.50% has followed specific training courses about the social and civic competence.

For the surveyed teachers, social and civic education must emphasize, in a scale from 1 to 5:

a) The development of critical thinking among students (4.67)
b) The development of democratic values among students (4.66)
c) To teach students how to cooperate with equals (4,60)
d) Students' participation in community activities and problems (4.48)
e) That students learn which are the structures of the government and how do they work (4.24)

An important element to assess teachers' preparation and attitude is their involvement in educational centers. To this regard, we ask them to evaluate their identification with some relevant aspects from the center, their preparation and development. Although all aspects are positively valued for teachers (scale 1-5), the following ranking can be established:

a) Identification with the norms and values of the center (4.11),
b) Engagement with the educational project of the center (4.02),
c) Cordiality and cohesion (4.01),
d) Making use of the dialogue and communication (3.99),
e) Taking decisions in groups (3.88),
f) Participating in projects from the center (3.87),
g) Cooperation and teamwork,
h) Participating in interdisciplinary projects (3.59)
i) Participating in projects coordinated together with other centers (3.00).
The figure n°5 represents this ranking.

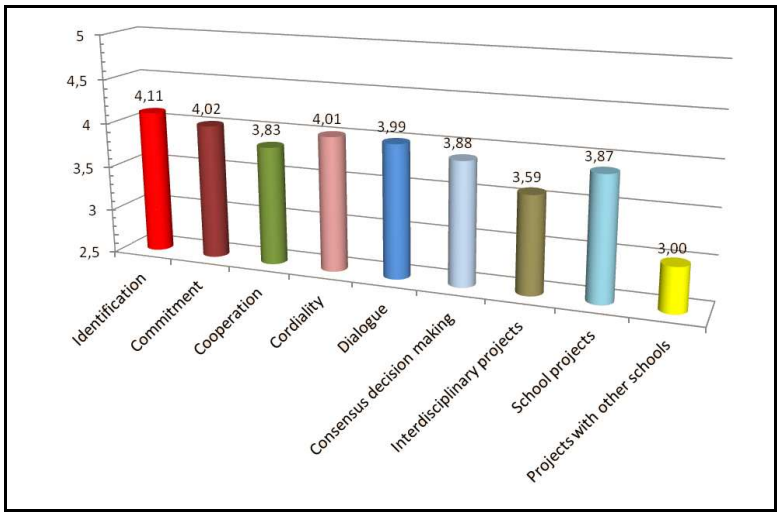


Figure n° 5. Identification of teachers with some relevant aspects from the center

ISBN: 978-989-95733-3-8

Regarding the last aspect (collaborating with other centers), an essential aspect of the study has been mentioned: interactions with the community (collaborations and networks). The figure n°6, the answers regarding daily interactions of the centers with local institutions (68.2%) and with other local educational centers (67.8%) are quite high. On the contrary, collaborative interactions with syndicates and other social agents (13.80%), as well as with potential agents (3.00%) are not so frequent.

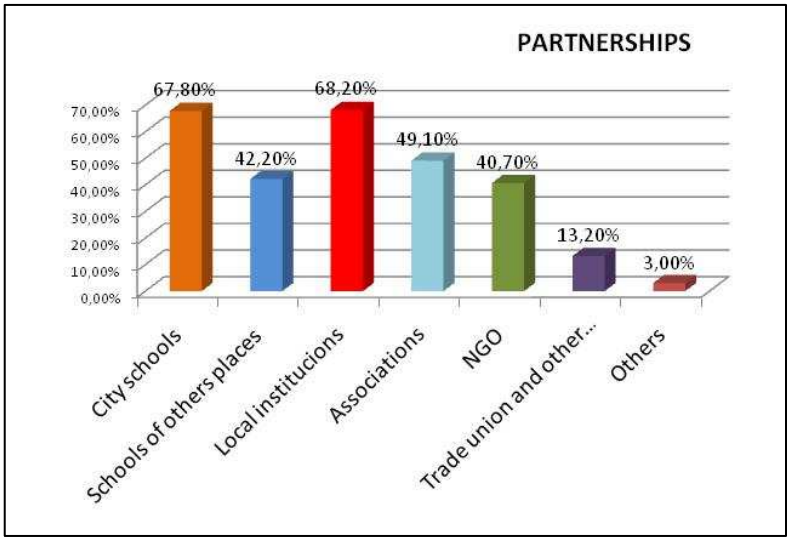


Figure n° 6. Daily collaborative interactions of the centers

On the topic of centers' involvement in networks (educational, professional, social…) half of the teachers affirm to be involved (49.10%), but there is also another half not involved (50.90%). This should be, from our point of view, a key element for the educational and learning approach in the centers. In this sense, it must be highlighted that 69.6% of the individuals participating in the survey would be interested in participating in educational networks and collaborative interactions, thanks to the support of communication technologies, with other centers.

Teachers were also asked about three necessary aspects for the center, from their point of view, in order to properly develop the social and civic competence. In the following table, the most relevant answers for the three aspects are delivered:

FIRST PLACE	SECOND PLACE	THIRD PLACE
Materials and resources (37.4%)	A training process specialized in the competence (31.1%)	Interacting with members of the educational community (teachers/students/family) (17.1%)
A training process specialized in the competence (23.80%)	Materials and resources (13.0%)	More involvement of the educational center with civic organizations (13.1%)

Chart n°1. Needs for the development of social and civic competence

3. Conclusions and proposals

Taking the results into account, it is convenient to step forward in the design of materials and resources under the perspective of an open and flexible repertory, allowing teachers to have a wide range of materials (documents, videos, images…). These materials will be completed with a didactic guide in order to be adapted by the teachers according to the demands and possibilities in their educational context. Among the aspects to be considered for their design, it has to be taken into account:

1. Dimensions (knowledge, skills, attitudes, values) and elements of the social and civic competence (Annex I)
2. Thematic areas:

a) Diversity
b) Coexistence
c) Cooperation
d) Culture of peace and no violence
e) Environment and sustainable development
f) Health and consumption
g) Economy
h) Culture and media
i) Mobility and circulation
j) Patrimony
k) Democracy and participation
l) Human rights
m) Identity and social relations

3. Content areas:

a) Transversal or interdisciplinary
b) Natural sciences
c) Social sciences
d) Art education
e) Physical education
f) Citizenship
g) Spanish language and literature
h) Languages
i) Math
j) Technology
k) Others.

4. Level or age of the students:

a) Preschool Education: 3 to 6 years old.
b) Primary Education: 6-8, 8-10 and 10-12.

c) Obligatory Secondary Education: 12-14 and 14-16 years old

d) Post- Obligatory Education: 16-18 years old.

Furthermore, it would be interesting to take into account the availability of information and specific education regarding the social and civic competence (glossary), as well as the strategies and didactic resources appropriate for working at educational centers, such as: a) Methodologies about collaborative learning, b) Work based on problems, c) Participation in community activities, etc.

Finally, this proposal should be surrounded by a collaborative and cooperative environment (educational networks), characterized by the exchange of information and the diffusion of experiences (good practices), resources… With no doubts a priceless means of distributing and sharing professional and educational knowledge.

Bibliography

Audigier, F. (2000). *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.

Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura.* Barcelona: Graó.

Calvo de Mora, J. & Morales, J.A. (2008). School organization paradigm based on an interactionist approach. In Calvo de Mora, J. (edt.) *Sharing responsibilities and networking through school process*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 7-43.

Calvo de Mora, J. (Edt) (2008). *Sharing responsibilities and networking through school process*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

COM (2001). Comunicado elaborado por la Comisión de las Comunidades Europeas "Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente". Recuperado el 12 de marzo de 2011 de la base de datos Eurlex.

Decisión (1996). Decisión nº 95/2493/CE del Parlamento y del Consejo, de 23 de octubre de 1995, por la que se declara 1996 como "Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes". Recuperado el 12 de marzo de 2011 de la base de datos Eurlex.

Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.

Domingo, J. (2004). Educar a la ciudadanía en una escuela pública de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación* (versión digital), 32 (Mayo–Agosto) Recuperado el 20 de marzo de 2011 de: http://www.campus-oie.org/revista

Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Grao.

Gimeno, J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.

Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D. & Barber, C. (2008). *Measuring Civic Competence in Europe*. Luxembourg: European Communities.

L.O.E. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado,* 106 de 4/5/2006.

Marco Stiefel, B. (2008). *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.

Marco Stiefel, B. (Coord.) (2002). *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.

Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.

Medina. A. (Edit) (2009). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.

Morales, J.A. (2009). Formación a lo largo de la vida: Realidades y retos. En Tejada, J. (coord.) (2009). *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. Madrid: Tornapunta, 355-374.

Moreno, J.M. y Luengo, F. (Coord.) (2007). *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros*. Madrid: Wolters Kluwer.

Morillas, M. D. (2006). *Competencias para la Ciudadanía. Reflexión, decisión, acción. Materiales 12-16 para Educación Secundaria*. Madrid: Narcea.

O´Shea, K. (2003). *Glosario de términos de la Educación para la Ciudadanía Democrática*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Official Journal U.E. (2006). Diario Oficial de la Unión Europea 30.12.2006: L394. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente. Recuperado el 10 de abril de 2007 de la base de datos Eurlex.

Puig, M.; Domene, S. y Morales, J. A. (2010). Educación para la ciudadanía: Referentes europeos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (2) 85-110.

R.D. (2006a). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado,* 293 de 8/12/2006.

R.D. (2006b). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado,* 151 de 25/6/2007.

Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En Vera, M.I. y Pérez, D. (coord.) *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Recuperado el 15 de marzo de 2011 de la base de datos Dialnet.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*. Amsterdam: IEA

Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J. (1999). *Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA*. Amsterdam: IEA

Veldhuis, R (1997): *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of citizenship, core competencies, variables and international activities*. Strasbourg: Council of Europe.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Annex I: **Dimensions and elements of social and civic competence**

	KNOWLEDGE
1	Political systems and government systems
2	Rule of law: Powers and its administration
3	Key elements of the political system: Parliamentary government, the importance of voting (local, national, European level)
4	Basic institutions of democracy (local, national, European level)
5	Political life: political parties, election programmes and the proceedings of elections
6	Democratic values: Freedom, Equality, Justice and Solidarity
7	Rights and Freedoms : Constitution, Statutes
8	Human Rights
9	Judicial System
10	Rules of collective life: Legislation
11	Knowledge on current political issues
12	The individual: Personal Identity
13	Social relations in society
14	Social rights and duties
15	The function and work of voluntary groups
16	International Organizations
17	Migrations
18	Social participation
19	Violence as an obstacle to live together
20	European, national and local social framework
21	The history and cultural heritage
22	Different cultures in the school and in the country
23	Main events, trends and change agents of national, European and world history
24	The role of the media in personal and social life
25	Relevant social issues and challenges: environment, natural resources, nuclear energy, genetics ...
26	Social welfare
27	Prodution and consumption of goods and services
28	Work: Organisation, fruits and distribution
29	Unions and business organizations
30	Running of the economy
	SKILLS
31	To argue, to debate
32	To Reflect in the Light of democratic principles and values
33	to evaluate a position or decision, take a position and defend a position
34	To distinguish a statement of fact from an opinion
35	To analyze society critically
36	To resolve conflicts in a peaceful way
37	To examine information critically
38	To interpret the media messages (interests and value systems that are involved etc.) (critical analysis of the media)
39	Anticipating to hear and determine the long-term problems
40	To possess communication skills (to be able to present in verbal and/or written manner your ideas)
41	To monitor and influence policies and decisions including through voting
42	To use the media in an active way (not as consumer but as producer of media content)
43	To build coalitions; to co-operate; to interact
44	To be able to live and work in a multicultural environment
45	The regulation of anger as a strategy for violence prevention
46	To listen and to put yourself in someone else's shoes
47	Personal awareness and autonomy

	ATTITUDES
48	To feel responsible for your decisions and actions in particular in relationship to other citizens
49	To take part in society, politics…
50	To Interest in the exercise of functions at all levels of public life
51	To trust in and have loyalty towards democratic principles and institutions
52	To be open to difference, change of own opinion and compromise
53	To adopt a positive attitude towards life
54	Empathy for the disadvantaged and to put yourself in someone else's shoes
55	To respect services, goods and public places such as common heritage of all citizens
56	Community connections
	VALUES
57	Acceptance of the rule of law
58	Defending the principles of social justice
59	Solidarity
60	Value difference and recognize the equal rights
61	Respect of oneself and of others
62	Respect and defend the differences (gender, religious ...) and diversity
63	Negative towards prejudice, racism and discrimination
64	Tolerance
65	Respect and defence for human rights (freedom, diversity and equality)
66	Respect and defence for the dignity and freedom of every individual
67	Ability to listen
68	The importance of democracy
69	The need to preserve the environment
70	Pace
71	Responsibility
72	Importance of practicing altruism
73	Advocating for the inclusion versus segregation
74	Acceptance of the effort and work habits in the rule of law
75	Enhancing creativity and openness as a instrument of enriching society
	INTENDED BEHAVIOUR
76	To take initiative
77	To accept responsibilities in society
78	To be active in the political community
79	To be active in the community
80	To be active in civil society
81	To cooperate, to construct and implement joint projects.
82	Recognition of the contributions of other languages and culture
83	To resolve conflicts in accordance with the principles of democratic law
84	To take part in public debate
85	To criticize and to reject any kind of violent behaviour
86	To adopt a peaceful and non violent behaviour in any situation
87	To practice the dialogue to reach agreements as way of resolving conflicts
88	To put yourself in someone else's shoes, to understand her point of view even than it is different your own
89	To involvement in social and community development initiatives

ISBN: 978-989-95733-3-8

O QUE É A CIÊNCIA? IDEIAS EXPRESSAS POR ALUNOS DA FORMAÇÃO INICIAL E POR PROFESSORES EM EXERCÍCIO

Maria das Mercês Ramos
Departamento de Educação em Matemática, Ciências e Tecnologia e
Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação de Lisboa
mercesr@eselx.ipl.pt

Ana Teodoro
Departamento de Educação em Matemática, Ciências e Tecnologia e
Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação de Lisboa
anat@eselx.ipl.pt

Bianor Valente
Departamento de Educação em Matemática, Ciências e Tecnologia e
Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação de Lisboa
bianorv@eselx.ipl.pt

Nuno Melo
Departamento de Educação em Matemática, Ciências e Tecnologia e
Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação de Lisboa
nunom@eselx.ipl.pt

Paulo Maurício
Departamento de Educação em Matemática, Ciências e Tecnologia e
Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação de Lisboa
paulom@eselx.ipl.pt

Pedro Sarreira
Departamento de Educação em Matemática, Ciências e Tecnologia e
Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação de Lisboa
pedros@eselx.ipl.pt

Sandra Ribeiro
Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação de Lisboa e
EB2,3 Mestre Domingos Saraiva, Algueirão, Sintra
sandracanario@hotmail.com

Resumo: A investigação das últimas décadas tem mostrado que as conceções de ciência influenciam o modo como os estudantes de formação inicial aprendem ciência e didáctica das ciências, bem como, o modo como os professores planificam e implementam as actividades com as crianças.
A presente comunicação visa inventariar conceções de ciência de alunos no início da formação inicial (2005/2006-2010/2011) e de professores em exercício no começo da frequência do Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências (2007/2008), numa ESE pública. Aos dois grupos aplicou-se um questionário contendo a questão de resposta aberta "O que é a Ciência?".
Compara-se o padrão de resposta dos dois grupos entre si e com o obtido num estudo anterior (Grais et al., 2005). Discute-se a influência que as conceções identificadas poderão ter: na aprendizagem de ciência; no desenvolvimento de atitudes positivas face ao ensino da ciência; e nas metodologias de ensino a adoptar na formação inicial e contínua.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Palavras-Chave: Natureza da ciência, Literacia científica

Abstract: Recent research has shown that conceptions about science influence both the way pre-service teachers learn science and how to teach science, and the way in-service teachers conceive and implement activities with the children.
This paper intends to diagnose conceptions about science displayed by pre-service elementary teachers when starting their training (from school years 2005/06 up to 2010/11) and by in-service elementary teachers at the beginning of a one-year workshop on teaching sciences with an investigative approach (2007/2008). Data were collected at a Portuguese public higher education institution in Lisbon.
Answers to an open-ended questionnaire on "What is science?" are analysed and compared between the 2 groups and with a previous study (Grais et al., 2005). We discuss what impact the displayed conceptions may have: in learning science; in developing positive attitudes towards science teaching; and in the teaching strategies to be used in pre-service and in-service elementary teachers' training.

Keywords: Nature of science, scientific literacy

Résumè : Recherche récente a montré que les idées de science ont de l'influence sur la façon dont les enseignants en formation apprennent les sciences et la didactique des sciences, et la façon dont les enseignants en exercice réalisent certaines activités avec les enfants.
Cette communication présente un diagnostic des idées de science chez les futurs enseignants, au début de leur formation (2005/2006-2010/2011), et chez les enseignants en exercice inscrits à une formation continue concernant l'enseignement des sciences expérimentales (2007/2008), à l'École Supérieure d'Éducation de Lisbonne.
Les données résultant des réponses à la question « Qu'est-ce que la science ? » sont comparées entre les groupes et aussi avec celles d'une étude précédente (Grais et al., 2005). On discute la relation entre les idées diagnostiquées et : l'apprentissage de la science ; l'acquisition de postures positives concernant l'enseignement de la science ; et les méthodologies qui peuvent être adoptées dans la formation des enseignants, qu'elle soit initiale ou continue.

Mots-clés : Nature de la science, la culture scientifique

Introdução

A ciência e a tecnologia são produções humanas cujo desenvolvimento vertiginoso, nos últimos anos, têm vindo a determinar a vida nas sociedades actuais e não só condicionam a cultura dessas sociedades como passaram a ser parte integrante dela. A importância social que progressivamente lhes tem vindo a ser atribuída e os resultados da investigação educacional têm levado à introdução de novas perspectivas nos *curricula* como, por exemplo, a influência da ciência e tecnologia no quotidiano dos cidadãos (Osborne & Dillon, 2010), a importância dos processos, atitudes e natureza da ciência (Cross & Bowden, 2009), a linguagem (Wellington & Osborne, 2009) e a comunicação e argumentação em ciência (Jiménez-Aleixandre & Erduran, 2008).

O acesso à cultura científica e tecnológica é considerado, pelo menos em tese, um direito de cidadania de todos e deve ocorrer desde os primeiros anos de escolaridade como defendem, entre outros, Fumagalli (1998) e Harlen (2009). Para iniciar as crianças à ciência e tecnologia é necessário um corpo de professores e de educadores formados nessa perspectiva. Para Lederman (1998) dotar os professores de uma compreensão funcional sobre a natureza da ciência e sobre a pesquisa científica é um "pré-requisito para a esperança de alcançar a visão de ensino e aprendizagem de Ciência especificadas nos diferentes esforços de reforma" (p. 2) tais como a proposta no *Project 2061*[1]. Contudo, diversas investigações têm mostrado que há deficiências na formação científica dos professores

1 O Project 2061 resultou de um amplo estudo nacional, nos estados Unidos, e foi proposto em 1985 pela American Association for the Advancement of Science (AAAS). As recomendações foram publicadas em 1989.

que leccionam nos níveis mais baixos de escolaridade (Frederik, Valk, Leite & Thorén, 1999; Kruger, Palacio & Summers,1992; Trumper, 1997).

A relevância da formação em ciência nos primeiros níveis de escolaridade e a consciência da deficiente formação científica dos professores em exercício levou a que, em Portugal, o governo promovesse um programa de formação contínua específico para os professores destes níveis: Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (PFEEC)2. Por outro lado, à formação inicial de professores cabe uma grande responsabilidade na formação científica dos profissionais que forma. No entanto, capacitar os professores dos primeiros níveis de escolaridade para iniciar as crianças à ciência, contemplando as dimensões referidas anteriormente, é uma tarefa muito complexa e exige a escolha de estratégias adequadas e de materiais de ensino diversificados. Contudo, a sua eficácia dependerá do estado inicial de conhecimento de ciência quer de alunos (futuros professores) quer dos professores formandos. Assim, um primeiro passo na formação científica (inicial ou contínua) é conhecer as conceções de ciência destes intervenientes.

São os resultados obtidos a partir da inventariação das conceções de ciência de alunos do 1.º ano que ingressaram no ensino superior, de 2005/6 a 2010/11, na continuidade da investigação realizada de 1988/89 a 2004/05 (Grais et al., 2005), e de formandos do PFEEC, da Escola Superior de Educação de Lisboa, que são objecto desta comunicação.

A Problemática

Em Portugal, desde a Reforma de 1991 que se preconiza uma educação científica que visa o ensino das ciências não apenas como um corpo de conhecimentos, mas também numa perspectiva de que a aprendizagem de ciência deve estar ao serviço da pessoa e da sociedade de forma a uma melhor compreensão de si próprio e do mundo natural e tecnológico em que vive. Em 2001, de acordo com os princípios do Decreto-Lei 6/2001, o Ministério da Educação definiu: o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do Currículo Nacional, para cada um dos ciclos do Ensino Básico; o perfil de competências de saída para o Ensino Básico; os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos. Este documento pretende orientar a acção dos professores tendo em vista um ensino de maior qualidade em todas as áreas disciplinares, incluindo as Ciências Físicas e Naturais e o Estudo do Meio (DEB 2001).

Se a todos os alunos deve ser proporcionado o acesso à cultura científico-tecnológica que enforma as sociedades actuais, desde os níveis mais baixos de escolaridade, então a formação inicial dos futuros professores deve dotá-los de competências para tal. Diversos autores consideram que as conceções que o professor detém sobre ciência, influenciam não só o que ensina como a forma como organiza e orienta o ensino (Canavarro, 2000; Dillon, O'Brien, Moje, & Stewart, 1994; Gallagher, 1991; Lederman et al., 1998; Moreno & Waldegg, 1998; Santos, 1998;).

Tal como na investigação anterior continuamos a questionar-nos sobre:

- Qual o grau de literacia científica manifestado pelos alunos (de 2006 a 2011) quando chegam ao ensino superior?

- Vivendo numa época em que se pretende que a aprendizagem de Ciência não vise apenas os conteúdos, mas também os processos e os efeitos recíprocos da Ciência, da Tecnologia da Sociedade , que ideias têm acerca de cada uma destas perspectivas:

2 Programa concebido por um grupo coordenado por Isabel Martins (2006-2010).

São referidos aspectos que possam ser reportados: a cidadania (?), à influência que a sociedade tem nos problemas investigados pela Ciência (?), à influência da Ciência na Sociedade e na vida dos cidadãos (?)

Como relacionam a Ciência com a Tecnologia?

- A Ciência é vista como uma actividade humana contribuindo para a cultura das sociedades actuais ou como uma área disciplinar, estudada na escola?

- Que ideia fazem de Ciência (?), um corpo de conhecimento estabelecido como verdade absoluta, isenta de erros, ou que evolui no tempo, sujeito a avanços e retrocessos e a constrangimentos?

- Que ideia fazem de como se trabalha em Ciência?

O percurso escolar dos alunos que compõem a amostra do presente estudo, na quase totalidade, foi sujeito à reforma de 1991. Porém, a partir de 2001 os programas deverão ser lidos à luz do Currículo Nacional (DEB, 2001) numa perspectiva de aquisição de competências para o que são explicitadas experiências educativas as quais devem ser proporcionadas a todos os alunos. E, se o estudo anterior nos tinha mostrado que o padrão de resposta para os alunos inquiridos não variava com o currículo seguido, agora, após um maior tempo decorrido desde a reforma de 1991, e tendo sido perspectivado o currículo para a aquisição de competências com orientação precisa para as experiências de aprendizagem, afigura-se-nos relevante perguntar: *as orientações curriculares terão tido algum efeito nas conceções destes alunos?*

Por outro lado, como já referimos o governo promoveu um programa de formação específico para os professores do 1.º ciclo EB em Ensino Experimental das Ciências. Antes de iniciar a ação pareceu-nos relevante identificar: *que conceções de ciência terão os professores do 1.º ciclo que se inscreveram no Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências?*

Fazer esse levantamento não só se afigurou interessante do ponto de vista daquele Programa mas também do ponto de vista do planeamento de futuras acções de formação contínua de ciências pois é, sobretudo, com estes profissionais que começa a iniciação à ciência das novas gerações. Por outro lado, confrontar as conceções identificadas nesta população (cuja formação científica, em geral, foi deficitária; em que o aprendido, nas escolas, já está distante sendo, contudo, quem tem a responsabilidade da iniciação à ciência dos mais novos) com as conceções apresentadas pelos alunos recém chegados à formação inicial pareceu-nos interessante do ponto de vista da construção de um conhecimento mais global e profundo sobre as conceções de ciência de profissionais em cuja formação (inicial e contínua) temos responsabilidade.

Objectivos

Face à problemática explicitada foram definidos os seguintes objectivos:

- inventariar as conceções de ciência de alunos do 1.º ano que poderão vir a ser professores ou educadores de infância (de 2005/06-2010/11);

- inventariar conceções de ciência de professores do 1.º ciclo, formandos do Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências antes de iniciar a formação (2007/08);

- para alunos da formação inicial, comparar as respostas agora obtidas com as do estudo apresentado em 2005 (Grais et al., 2005) e identificar se há, ao longo do tempo, uma prevalência de alguma conceção ou se, pelo contrário, as conceções têm variado com o tempo e, se houve variação, qual o sentido dessa variação;

- comparar as conceções dos alunos do 1.º ano da formação inicial com as dos professores do 1.º ciclo do PFEEC.

METODOLOGIA

Características da Investigação

É um estudo de natureza empírico que pretende descrever como um grupo de estudantes, retirado de uma população específica, alunos do 1.º ano de licenciaturas em ensino (Bolonha e Pré-Bolonha), de uma escola superior de educação pública, e de um grupo de professores do 1.º ciclo que se inscreveram no PFEEC em Lisboa, concebe a ciência.

Este estudo, como argumentado por Pedhazur e Schmelkin, por não estar presente a manipulação de variáveis independentes, nem o processo de selecção prévia de grupos que permita a equivalência em todas as variáveis externas ou independentes do que se pretende comparar, pode ser designado como não experimental (como citado por Canavarro, 2000, p.104).

A População/Amostra

A população é composta por: (1) alunos do 1.º ano que ingressaram no Ensino Superior Público em cursos de Licenciatura em Professores do 1.º ciclo (Pré-Bolonha) de 2005/06 e 2006/07 e em cursos de Licenciatura em Educação Básica (Bolonha) de 2007/08 a 2010/113; (2) professores do 1.º ciclo do Ensino Básico (1CEB), formandos do PFEEC de 2007/2008.

De cada uma das populações foi considerada apenas uma amostra. Para a formação inicial, de um total de 7 turmas dos cursos Pré-Bolonha, foram seleccionadas aleatoriamente 2 turmas, obtendo-se 50 respondentes; de um total de 18 turmas existentes do curso Bolonha foram retiradas, aleatoriamente 5 turmas, obtendo-se 150 respondentes de forma a que o número de respostas de alunos de cursos Bolonha e Pré-Bolonha fosse proporcional ao número total de alunos inscritos e turmas. Assim, relativamente à formação inicial, a amostra do estudo é composta por um total de 200 alunos. Para os professores do 1.º ciclo, formandos do PFEEC, de um número total de 289 questionários respondidos pelos professores no início da formação, extraíram-se aleatoriamente 100 respostas.

Caracterização da amostra: alunos da formação inicial

Os dois grupos de alunos da formação inicial, Pré-Bolonha e Bolonha, pouco diferem em termos de idade, de concelho e de distrito de residência durante o ensino secundário, e do curso frequentado durante o ensino secundário. Embora entre os alunos de Bolonha haja uma maior frequência de alunos provenientes dos cursos de Ciências e Tecnologias e de Ciências Sociais e Humanas4, à custa de um decréscimo nos alunos provenientes do Curso de Ciências Socioeconómicas e de Curso Tecnológico, essas diferenças não são significativas. Assim, justifica-se caracterizar globalmente o conjunto de alunos sobre o qual incide o estudo. É de referir que dos 200 respondentes apenas dois são do sexo masculino.

Os alunos, na sua grande maioria, provêm do distrito de Lisboa (Figura 1). A predominância da idade situa-se no intervalo entre 19 e 20 anos sendo a média da idade de 19,7 (desvio padrão 3,96) (Figura 2). A formação que predomina é a não científica: 49% em Línguas e Literaturas e em Ciências Sociais e Humanas. A percentagem de alunos com formação em Ciências e Tecnologias é de 38%. Considerando o curso tecnológico, a percentagem sobe

[3] A alteração dos planos de estudos em virtude do cumprimento da Declaração de Bolonha transformou licenciaturas profissionalizantes de 4 anos em licenciaturas não profissionalizantes de 3 anos + mestrado profissionalizante.

[4] As designações dos cursos do ensino secundário têm sofrido algumas alterações. O curso em tempos referido como Línguas e Literaturas passou a denominar-se Ciências Sociais e Humanas. Os dados apresentados contabilizam a soma dos dois tipos de resposta.

ligeiramente, para 42%, contudo continua a ser inferior à percentagem de alunos oriundos de cursos não científicos (Figura 3). A média da nota de entrada no ensino superior (responderam 181) é de 13,9 (desvio padrão de 0,997). Dos alunos que responderam (192), 6 já têm uma licenciatura (Figura 4).

Caracterização da amostra: professores formandos do PFEEC

A predominância da idade situa-se no intervalo entre os 32 anos e os 41 anos. Porém, existe uma grande variação de idade, indo de 22 anos até 51 anos (Figura 5). A grande maioria dos professores tem 5 ou mais anos de docência (Figura 6) e realizaram a sua formação inicial em instituições muito diversas (Quadro 1).

Quadro 1: Tipologia das instituições frequentadas pelos professores na sua formação incial

Formação inicial					
ESE pública	ESE privada	Universidade privada	Universidade pública	Magistério Primário (início antes de 1976)	Magistério Primário (início em ou após 1976)
25	24	16	2	4	29

Recolha e Tratamento dos Dados

Foi aplicado um questionário de resposta aberta "O que é a Ciência?" a alunos da formação inicial, em anos sucessivos entre 2005/2006 e 2010/2011, e a um grupo de professores inscritos no programa de formação contínua PFEEC, em 2007/2008. Os questionários dos alunos e dos professores incluíam algumas questões de caracterização. O questionário dos professores incluía também uma questão sobre as práticas dos professores e uma questão sobre expectativas em relação ao PFEEC.

Os dados deste estudo são as respostas obtidas por aplicação desse questionário. Para o caso dos alunos da formação inicial as respostas foram obtidas, em sala de aula, na aula inicial da primeira unidade curricular de ciências (Pré-Bolonha) ou do âmbito da Física (Bolonha), tendo sido explicado aos alunos que essa informação era importante para que o professor tivesse uma ideia sobre o que cada um pensava sobre ciência para, assim, orientar o trabalho a realizar na unidade curricular. Para o caso dos professores do 1.º ciclo as respostas foram obtidas na primeira sessão plenária do PFEEC.

As respostas ao questionário foram submetidas a uma análise de conteúdo em que se identificaram e categorizaram as ideias expressas. Com a análise de conteúdo pretende-se somente fazer o elenco das conceções de Ciência, da população com que trabalhamos e, por isso, não são consideradas certas ou erradas. As respostas foram transcritas e codificadas. Para captar tanto quanto possível o sentido das respostas foram primeiramente lidas na íntegra e só depois se procedeu à análise de conteúdo. Numa primeira fase, algumas respostas foram analisadas em conjunto pelos professores investigadores, tendo sido identificados os núcleos de sentido e respectivos indicadores e, a partir destes, definidas as categorias emergentes. Houve alguma preocupação em comparar os núcleos de sentido agora identificados com os identificados na investigação anterior com vista a usar o mesmo tipo de linguagem e de significados. Com esta metodologia de trabalho pretendia-se obter uma maior uniformização nos procedimentos. Na segunda fase, as respostas transcritas, e ainda não tratadas, foram distribuídas pelos participantes na investigação para proceder à análise de conteúdo. Os resultados obtidos do tratamento individual

foram analisados criticamente por grupos de dois, outros, investigadores - terceira fase. O produto resultante do trabalho de revisão/discussão anterior foi comparado em reunião de equipa e foram discutidos os casos que ainda permaneciam duvidosos.

As conceções de ciência, de acordo com os núcleos de sentido identificados, foram agrupadas em catorze categorias, coincidindo aproximadamente com as categorias estabelecidas no estudo anterior, de 2005 (Grais et al., 2005).

Após o trabalho anterior estar completo, procedeu-se à junção das categorizações das respostas de todas as turmas num quadro único e dois elementos do grupo compararam os núcleos de sentido contidos nas diversas respostas e inscritos nas categorias para ajuizar da sua consistência em cada categoria. Ao considerar todos os núcleos de sentido da categoria C14 verificou-se que emergia uma nova categoria, a categoria C15 (Quadro 2).

Quadro 2: Categorias de análise das respostas à **questão:** *"O que é a Ciência?"*

Designação	**Definição**	**Palavras-Chave**	**Exemplos**
C1 Processo evolutivo	A Ciência é encarada como um processo que evolui ou progride no tempo	processo contínuo/ dinâmico, evolução, avançar, novas fontes	…em constante evolução…; …que constantemente evolui.
C2 Procura de conhecimento	A Ciência é encarada como uma procura de conhecimento	estudo; conhecimento; descobrir; explicar	…estuda o meio que nos envolve; …estuda o meio ambiente e os seres vivos.
C3 Processos	São explicitados processos utilizados no trabalho científico	observação; experimentação; conclusão; hipótese; síntese; teoria	… através das experiências…; É importante a observação, a formulação de hipóteses, a experimentação…
C4 Características	São expressas características da Ciência	rigor; objectividade; clareza; precisão; lógica; racionalidade	…de uma forma objectiva; ...tende a ser objectiva e racional.
C5 Atitudes do cientista	São expressas atitudes dos cientistas	espírito aberto/crítico; curiosidade; interrogação; atenção; precisão; persistência	… é algo que é produto da curiosidade do Homem; …os cientistas têm de ser criativos, ter bastante raciocínio, ser corajosos e atentos…
C6 Visão dogmática	Ciência é encarada como um corpo de conhecimen- tos estabelecido/absoluto/ inalterável	certo; absoluto; sem margem para dúvidas; sem possível objecção	... é algo que é certo e absoluto, algo de que não se duvida; … meio pelo qual é possível comprovar, sem margem para dúvidas…
C7 Existência de um método	É referida a existência de um método científico	método, metódico	...estudar realidades duma forma metódica (com um método); …é um estudo científico, seguindo um certo método de estudo…
C8 Abrangência	É afirmado que a Ciência abrange vários domínios/ ramos	ramos; ciências; campos; tipos; áreas; vasto, vastidão	…há vários ramos da Ciência em que cada uma estuda diferentes campos…; …tem variados campos de investigação.
C9 Interação Ciência – Sociedade	É referida a influência da Ciência na Sociedade e no Homem	proveito; bem estar; melhorar a vida; soluções; tecnologia, desvantagens; desenvolvimento	A evolução da sociedade depende da Ciência...; …com a Ciência já foram descobertas várias curas para doenças, assim como problemas do planeta, etc.

ISBN: 978-989-95733-3-8

C10 Sentimentos despertados	Referência a sentimentos de agrado, desagrado ou outros	surpreendente; atraente; interessante; fascínio; maravilhado; gosto	...é uma matéria interessante, apesar de não ser o meu forte; ...disciplina muito interessante...parece-me ser um pouco difícil.
C11 Identificação com o objecto de estudo	A Ciência é identificada com o mundo, a natureza, os fenómenos, etc.	[a Ciência é…] mundo; natureza; acontecimentos; fenómenos; tudo	…Ciência é todos os acontecimentos e fenómenos que ocorrem na Natureza…; …[Ciência é] É tudo!
C12 Dificuldade na definição	São referidas dificuldades em definir o que é a Ciência	difícil; dificuldade	...este termo não tem um significado imediato, não é algo que se explique em poucas palavras…; …é algo muito difícil de definir.
C13 Resposta sem conteúdo/ des-conhecimento	Sem significado ou é referido que desconhece		A Ciência … precisa da ajuda de outras Ciências para chegar a uma conclusão óbvia passando pelos mais diversos obstáculos.
C14 Outros	Respostas não incluídas nas anteriores		Posso considerar dois grandes saltos: o ratio grego, a observação renascentista; … é algo que sempre existiu e continuará sempre a existir.
C15 Aprendizagem da ciência	A Ciência é confundida com ensino e/ou aprendizagem das ciências	aprendizagem das ciências; ensino das Ciências	É dar respostas à curiosidade dos alunos, baseadas em respostas concretas apoiadas pela Ciência.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise de conteúdo realizada evidencia que os alunos caracterizam maioritariamente a ciência como uma procura de conhecimento (C2 - 78%) que abrange vários domínios/ramos (C8 - 63%). Uma percentagem ainda significativa de alunos ao responder à questão "O que é a Ciência" menciona a influência da Ciência na Sociedade e no Homem (C9 - 23%), explicita os processos utilizados no trabalho científico (C3 - 22%) ou características da Ciência (C4 - 18%). Embora as restantes categorias tenham sido identificadas, na amostra dos alunos, apresentam uma representatividade muito menor (15%). É ainda importante salientar que um número significativo de respostas contém imprecisões, confusões, revelando grande desconhecimento relativamente à Ciência (C13 - 11%).

Tal como os alunos, também os professores associam, maioritariamente, a ciência à procura de conhecimento (C2 - 70%). Os processos utilizados pelos cientistas constituem (C3 - 37%), neste grupo, o segundo aspecto mais referenciado nas respostas analisadas (superior ao dos alunos em 15%). Todas as restantes categorias apresentam uma representatividade muito menor (<15%), nomeadamente a referência à abrangência da ciência (C8 - 10%) e, inclusivamente, para três das categorias (C6, C10 e C12) não foram identificados núcleos de sentido (Figura 7).

Analisou-se ainda o número médio de associações que correspondam a um conhecimento válido sobre a Ciência, contando o número de referências simultâneas às categorias do conjunto C1-C5 e C7-C9. Apesar de uma certa diversidade de características atribuídas à ciência, no total dos alunos e dos professores, o número médio de associações, para cada um dos grupos, é reduzido: 2,29 e 1,37 respectivamente (Figura 8), sendo contudo

estatisticamente mais baixa entre os professores. Esta diferença poderá justificar-se por 12% de professores não terem respondido e 8% não terem feito qualquer associação válida na resposta dada, o que contrasta com os alunos (1% de não respostas e 2% sem associação válida). No entanto, entre os alunos há uma quantidade apreciável (28,5%) que revela ter, simultaneamente, concepções válidas e não válidas sobre Ciência.

Há igualmente uma diferença estatisticamente significativa quando comparamos o número médio de associações válidas entre alunos provenientes do curso de Ciências e Tecnologias e os alunos das restantes áreas de formação (não científicas) (Figura 9). Mas, em ambos os grupos a percentagem de respostas em que são referidas apenas associações válidas é muito semelhante (69,3% e 68,0%, respectivamente).

Comparando os resultados obtidos para os alunos da formação inicial no estudo anterior a 2005 com os do presente estudo, posterior a 2005, verifica-se um padrão de resposta com algumas semelhanças. As categorias mais frequentemente referidas mantêm-se (C2, C8, C9 e C3). Em 6 das categorias (C5, C6, C9, C10, C11 e C12) as variações (positivas ou negativas) na percentagem de resposta entre os dois grupos são marginais (4%). No entanto, para as restantes categorias a variação já tem algum significado, destacando-se uma diminuição de respostas em 9 % na identificação da ciência com um processo evolutivo (C1), e, sobretudo, um aumento de respostas em 29 % na concepção de que a ciência abrange vários ramos ou domínios (C8). Curiosamente, apesar da aposta oficial (especialmente através do Currículo Nacional) numa formação mais abrangente5, sendo dadas orientações para a realização de experiências educativas especificamente direccionadas, verifica-se, no grupo pós 2005, um aumento de 9 % de respostas que contêm imprecisões, confusões e até desconhecimento relativamente à Ciência (C13). É ainda de realçar a emergência de uma nova categoria (C15) relacionada com o ensino-aprendizagem, embora seja pouco expressiva (Figura 10).

É de salientar que embora haja um aumento, do primeiro para o segundo estudo, do número médio de associações válidas, patentes nas respostas dos alunos da formação inicial, a diferença entre as médias não é estatisticamente significativa (Figura 8).

CONCLUSÕES

O estudo de 2005 (Grais et al., 2005) mostrou-nos que as conceções de ciência apresentadas pelos alunos eram pobres e fragmentadas; poucos alunos faziam ligações entre ciência e tecnologia e ligações destas com situações do dia-a-dia; os processos de trabalho em ciência eram pouco referidos; a linguagem era pobre e pouco clara. Estes resultados reforçaram a ideia de que é preciso melhorar o ensino das ciências numa perspectiva CTSA (Miguéns, Serra, Simões & Roldão, 1996), mas também das estratégias que permitam que os processos e a linguagem de ciência sejam «naturalmente» aprendidos (aprendizagem em contexto). O estudo agora apresentado vem confirmar os resultados de 2005 o que, atendendo à entrada em vigor do Currículo Nacional (DEB, 2001), não seria expectável. Efetivamente, esse documento dá particular ênfase aos processos em ciência e à ligação da Ciência, Tecnologia e Sociedade e, consequentemente, esses aspectos deveriam fazer parte das conceções de ciência de qualquer cidadão. Anteriormente, tinha já sido observado um decréscimo bastante significativo de referência à Ciência como processo evolutivo pelos alunos que fizeram a sua escolaridade a partir do 2.º ciclo, ao abrigo da Reforma de 1991, por comparação com os que só foram abrangidos por esta reforma no secundário (Grais et al.

5 Contempla-se além dos conteúdos, os processos e atitudes usuais em ciência e ainda a ligação da ciência à sociedade.

1995, p.575). A permanência desta tendência de redução, como acabamos de verificar, é preocupante à luz dos citados documentos reguladores.

Os resultados deste estudo, relativamente aos professores do 1.º ciclo, confirmam a deficiente formação científica dos docentes dos níveis mais baixos de escolaridade, já identificada em diversos estudos, e vêm mostrar a relevância da formação em ciência neste nível de ensino, quer na formação contínua, quer na formação inicial.

Assim, face ao resultado global deste estudo afigurou-se-nos como necessário selecionar situações de aprendizagem formal e não formal que conduzissem a uma apropriação de conceções de ciência e tecnologia mais amplas, coerentes e completas e fazendo sentido para a sua vida, enquanto cidadãos. O tempo reduzido de que se dispõe para a formação científica, na formação inicial de professores, faz com que haja uma preocupação, reflexão e discussão sobre: que conteúdos seleccionar?; que estratégias?; que materiais? para ser possível proporcionar situações de aprendizagem na perspectiva referida anteriormente. A consciência da dificuldade na resposta a este tipo de questões levou o grupo de autores deste trabalho (para além de dar continuidade à investigação apresentada em 2005), a iniciar uma pesquisa mais «fina» que permita identificar se (e como) as metodologias/estratégias/conteúdos de várias unidades curriculares de ciência de algumas Escolas Superiores de Educação contribuem para um melhor conhecimento de ciência e das suas interacções com a tecnologia e a sociedade, numa perspectiva de cultura científica (projecto apresentado à FCT em Fevereiro de 2011). Assim, o trabalho que agora se apresenta relativo às conceções de ciência é apenas uma parte de um trabalho mais amplo com vista a um maior e melhor conhecimento sobre os factores que mais influenciam a aprendizagem de ciência por parte dos futuros professores.

Referências:

Canavarro, J. M. (2000). *O que se pensa sobre a ciência*. Coimbra: Quarteto.

Cross, A., & Bowden, A. (2009). *Essential primary science*. Glasgow: Open University.

DEB - Departamento de Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Dillon, D., O'Brien, D., Moje, E. & Stwart, R. (1994). Literacy learning in secondary – school science classrooms: A cross – case analysis of three qualitative studies. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 345 – 362.

Frederik, I., Valk, T., Leite, L. & Thorén, I., (1999). Pre-Service Physics Teachers and Conceptual Difficulties on Temperature and Heat. *European Journal of Teacher Education*, 22, 1, 61-74.

Fumagalli, L. (1998). O ensino de ciências naturais no nível fundamental de educação formal: argumentos a seu favor. Em H. Weissmann (Org.), *Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões*. Porto Alegre: ArtMed.

Gallagher, J. (1991). Perspective and practising secondary – school science teachers' knowledge and beliefs about the philosophy of science. *Science Education*, 75, 121-134.

Grais, F., Medeiros, A., Melo, N., Menezes, M., Peneda D., Ribeiro, S., Sarreira P. & Ramos, M. M. (2005). Concepções de ciência de alunos de formação inicial, o que revelam, o que implicam. Em *Actas do 3º Encontro de Investigação e Formação: Educação para a Cidadania e Culturas de Formação*, ESE de Lisboa (pp. 553-581).

Harlen, W. (2009). *Teaching, learning and assessing science* (4th Ed.). London: Sage.

Jiménez-Aleixandre, M. P., Erduran, S. (2007). Argumentation in science education: An overview. Em S. Erduran & M. P. Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in Science Education: Perspectives from classroom-based research*. US: Springer (pp. 3-27).

Kruger, C., Palacio, D. & Summers, M. (1992). Survey of English primary teachers; conceptions of force, energy and materials. *Science Education*, 76, 339-351.

Lederman, N. G. (1998). The state of science education: Subject matter without content. *Electronic Journal of Science Education*, 3 (2), 1-12.

Miguéns, M., Serra, P., Simões, H. & Roldão, M. C. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico: Ciências da Natureza*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Moreno, L. & Waldegg, G. (1998). La Epistemología constructivista y la Didáctica de las Ciencias: Coincidencia o complementariedad?. *Enseñanza de las Ciencias*, 16 (3), 421-429.

Osborne, J. & Dillon, J. (Eds.). (2010). *Good Practice in Science Teaching* (2nd Ed.).UK: Mc Graw Hill.

Santos, M. (1998). *Mudança conceptual na sala de aula* (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Trumper, R. (1997). The need for change in elementary school teacher training: the case of the energy concept as an example. *Educational Research*, 39, 2, 157-174.

Wellington, J. & Osborne, J. (2009). *Language and Literacy in Science Education*. Berkshire: Open University Press.

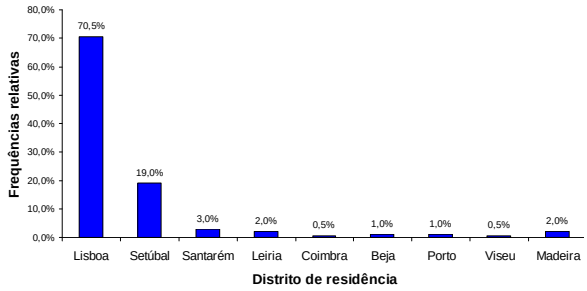


Figura 1 – Concelho de residência no ensino secundário, por distrito, entre os alunos do 1.º ano da formação inicial.

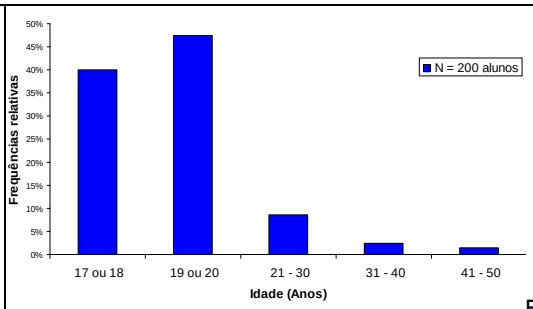


Figura 2- Idade dos alunos do 1.º ano da formação inicial.

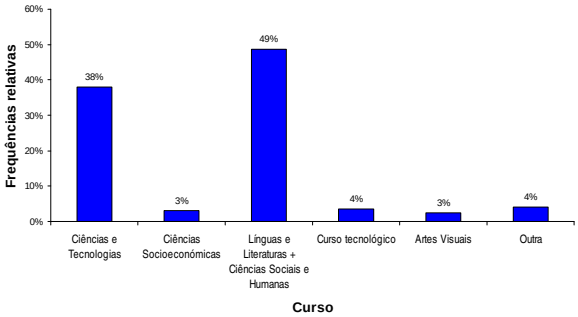


Figura 3 – Curso frequentado pelos alunos do 1.º ano da formação inicial, durante o ensino secundário.

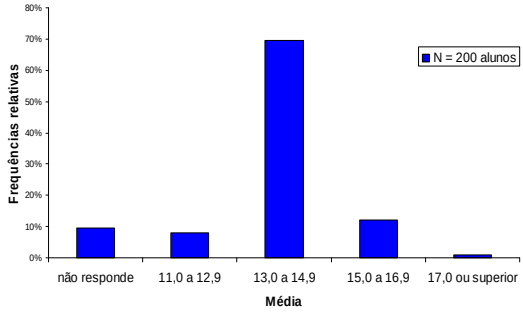


Figura 4 – Média de entrada no ensino superior dos alunos do 1.º ano da formação inicial.

ISBN: 978-989-95733-3-8

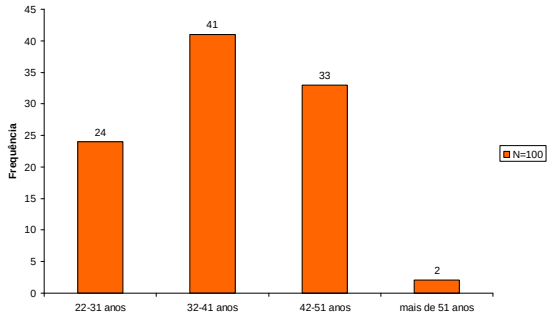


Figura 5 – Idade dos professores do 1CEB.

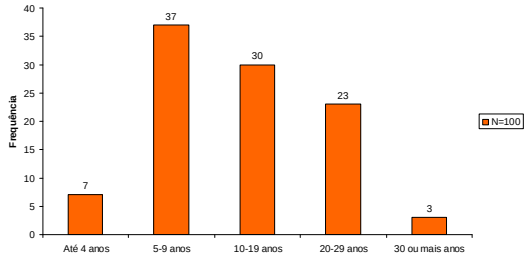


Figura 6 – Anos de docência dos professores do 1CEB.

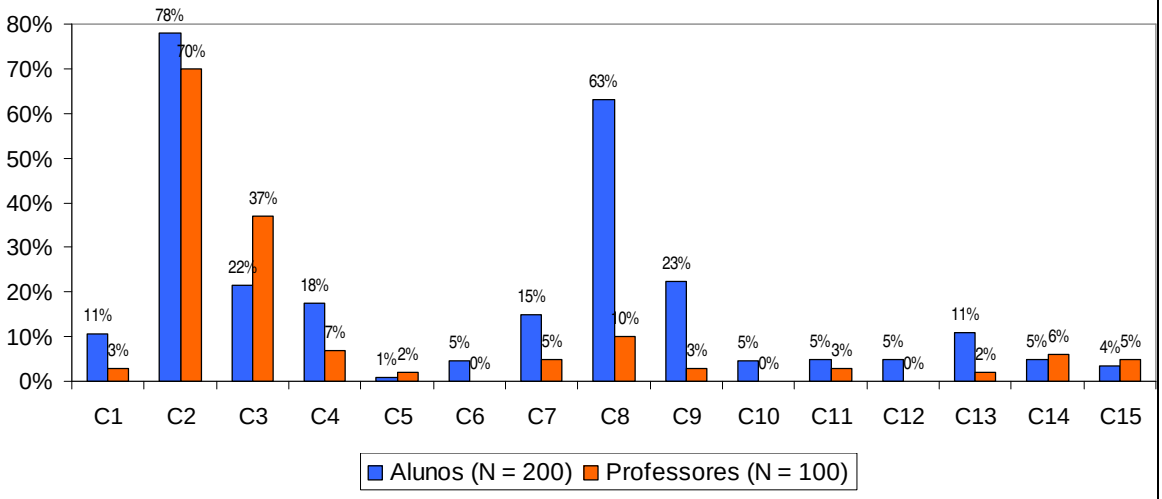


Figura 7 – Comparação das respostas dos alunos da formação inicial e dos professores do 1CEB, por categoria de análise, em percentagem

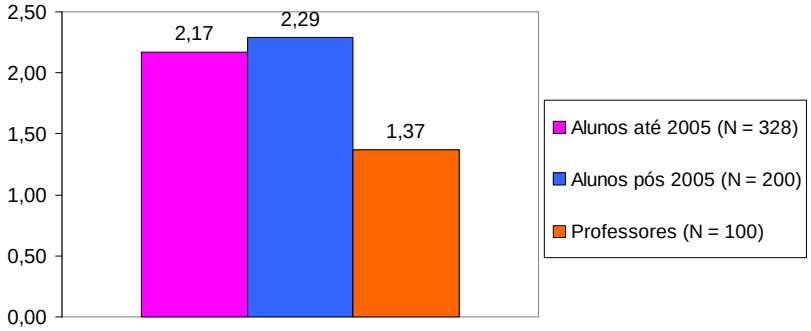


Figura 8 – Número médio de associações válidas (C1, C2, C3, C4, C5, C7, C8 e C9) – comparação entre alunos da formação inicial até 2005 e após 2005 e professores do 1CEB.

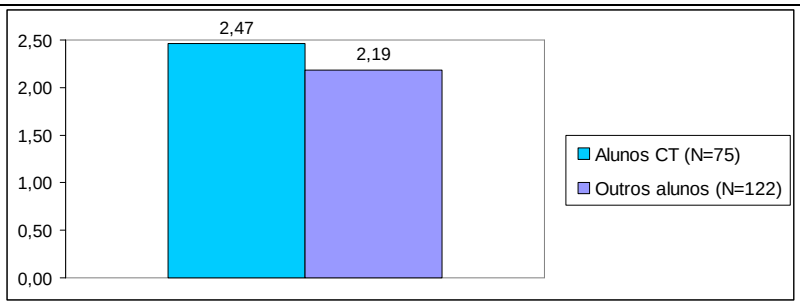


Figura 9 – Número médio de associações válidas (C1, C2, C3, C4, C5, C7, C8 e C9) – comparação entre alunos do curso de Ciências e Tecnologias e alunos de outros áreas de formação

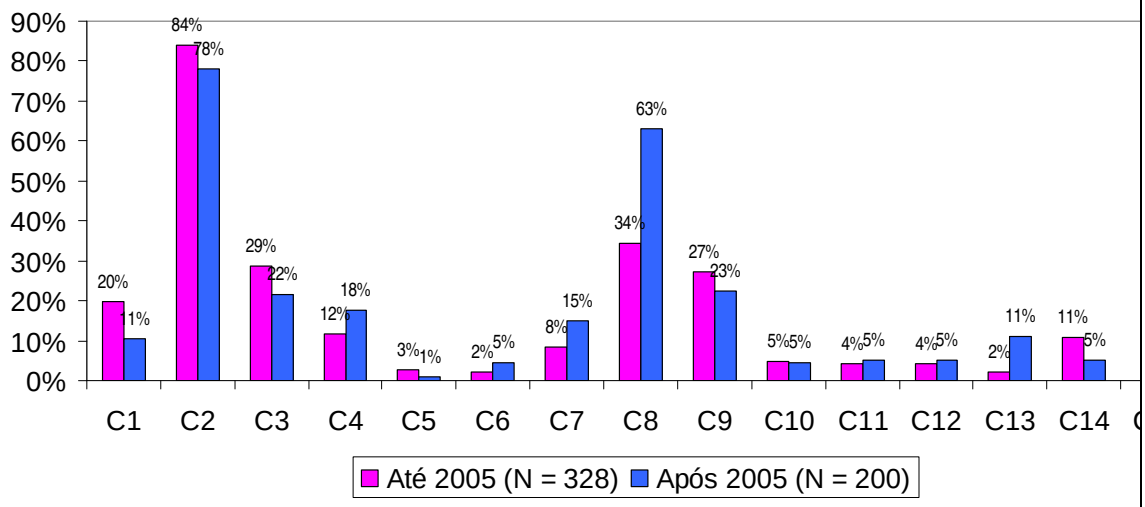


Figura 10 – Comparação das respostas dos alunos da formação inicial até 2005 e após 2005, por categoria de análise, em percentagem

ISBN: 978-989-95733-3-8

RELIGIOSIDADE, AFETIVIDADE E BEM-ESTAR EM JOVENS E ADULTOS PORTUGUESES

Ana Maria M. S. Veríssimo Ferreira [1]
Escola Superior de Educação de Lisboa
ana@jaf.pt
Félix Fernando Monteiro Neto
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Resumo: Num debate mais amplo sobre a educação e tendo em conta a necessidade de permanente adequação aos contextos sociais, considera-se fundamental a existência de um plano de ação que promova uma efetiva educação para a cidadania assente na articulação entre a escola e a comunidade, olhando a educação formal e não formal numa perspetiva cada vez mais abrangente e integradora. O caminho, tendo em vista a coesão social e a melhoria dos relacionamentos entre as pessoas, passa por estabelecer parcerias e definir estratégias partilhadas entre as diversas instituições. Considerando que o desenvolvimento da religiosidade é um processo de aprendizagem social e a vivência dos rituais promove sentimentos próssociais e de união, parece pertinente equacionar a importância da educação no respeito pelos outros e seus valores éticos e culturais e para a religiosidade na promoção de atitudes positivas e de bem-estar como garante da construção de uma sociedade mais justa. Num estudo realizado com 635 jovens e adultos portugueses com idades compreendidas entre os 12 e os 59 anos foi analisada a influência da religiosidade (organizacional e não organizacional) e das atitudes face ao cristianismo no desenvolvimento da afetividade (positiva e negativa) e no bem-estar (satisfação com a vida e solidão). Concluiu-se que jovens e adultos que manifestam atitudes mais favoráveis ao cristianismo, revelam ter maior bem-estar religioso e existencial e têm uma afetividade mais positiva, sendo mais entusiastas, atentos e atenciosos, estimulados, fortes e emocionados. São também mais satisfeitos com a vida e sentem menos solidão.

Palavras-chave: educação, religiosidade, bem-estar

Abstract
In a broader debate about education and taking into account the need for continuous adaptation to the social contexts, it is essential to have an action plan to promote effective education for citizenship based on the relationship between school and community, looking at the formal and informal education in a more comprehensive and integrative perspective. The way, concerning a social cohesion and the improving of relationships between people, is to establish partnerships and strategies shared between different institutions. Considering that the development of religion is a social learning process and that the experience of living the rituals promotes pro-social feelings of unity, it seems appropriate to consider the importance in education of the respect for others and their ethical cultural values and religiosity, promoting positive attitudes and well-being as a guarantee to build a more just society. In a study of 635 Portuguese young people and adults aged between 12 and 59 years was analyzed the influence of religiosity (organizational and non organizational) and attitudes to Christianity in the development of affection (positive and negative) and well-being (life satisfaction and loneliness). It was concluded that young adults who express more favorable attitudes to Christianity, revealed to have greater religious and existential well-being and have a more positive affectivity, are more enthusiastic, attentive and caring, stronger and emotionally stimulated. They are also more satisfied with life and feel less lonely.

Keywords: education, religiosity, well-being

[1] *Bolseira da FCT - SFRH/BPD/34963/2007*

ISBN: 978-989-95733-3-8

Introdução

Muito se tem escrito, discutido e analisado sobre a importância da relação escola – comunidade e a forma como se pode potenciar a educação para a cidadania, tanto no que se refere aos direitos e deveres inerentes à participação democrática como ao sentimento de pertença a uma determinada comunidade e a identificação com a sua história, os seus valores, língua, cultura e religião.

De acordo com Santos (2010) a aprendizagem da cidadania requer uma vivência de cidadania, sendo fundamental o reconhecimento da importância das vivências democráticas proporcionadas quer dentro da escola (relações de diálogo e respeito mútuo, oportunidades de participação, ausência de discriminações…), quer fora (visitas, intercâmbios, experiências de criação e de gestão de associações, voluntariado, participação em organismos democráticos e outras instituições).

Considerando a importância da articulação entre a educação formal e não formal, trazemos à discussão um contributo no âmbito da religiosidade analisando a forma como os fatores religiosos influenciam a vida das pessoas, a forma com se relacionam e como se sentem.

A religiosidade inclui comportamentos, atitudes, valores, crenças e experiências (Taylor, Mattis e Chatters, 1999), refere-se ao grau de ligação ou aceitação que cada indivíduo tem face à instituição religiosa (Cook, Borman, Moore e Kunkel., 2000).

Taylor, et al. (1999) conceptualizaram um modelo tridimensional do envolvimento religioso: organizacional, não-organizacional e religiosidade subjectiva. O envolvimento religioso organizacional refere-se aos comportamentos que ocorrem num contexto de igreja, mesquita como a frequência da igreja e a participação em grupos de auxílio. A participação não-organizacional refere-se aos comportamentos que ocorrem fora das instituições religiosas, rezar em privado, leitura de livros e revistas religiosas, ouvir programas religiosos na rádio e ver programas de televisão. O envolvimento religioso classificado como religião subjectiva tem a ver com as percepções e atitudes face à religião. Estas atitudes face à religião e mais especificamente em relação ao cristianismo, têm sido estudadas por Francis com populações de diferentes países e idades.

Um dos dados empíricos mais consistentes na psicologia da religião, pelo menos em países cristãos, é de que as mulheres são mais religiosas que os homens. Vários estudos (Francis, 1987, Ferreira e Neto, 2002a) o confirmam tanto no que se refere à frequência da igreja como à leitura da Bíblia e ao rezar, estando de acordo com pesquisas anteriores (Argyle e Beit-Hallahmi, 1975). Há uma substancial evidência na literatura que as mulheres aderem mais fortemente às instruções e atividades da igreja e falam mais frequentemente com os padres do que os homens (Levin e Chatters, 1998; Cornwall, 1989; Greeley, 1992).

Para além das questões de género, analisa-se também, neste estudo, a forma como a idade influencia a religiosidade dos indivíduos, considerando que os estudos comprovam existirem efeitos de geração, sendo os adolescentes e jovens adultos menos religiosos que os adultos mais velhos (Hood, Spilka, Hunsberger e Gorsuch, 1996).

Barros (2000) considera determinante o papel do ambiente, principalmente o ambiente familiar sendo o desenvolvimento psicológico e em particular o cognitivo-afectivo muito importante para a génese e evolução da religiosidade. Refere que, de acordo com as épocas e as diversas correntes psicológicas se acentuaram os factores de personalidade internos do sujeito ou os factores ambientais. As crianças que inicialmente identificam a comunidade religiosa como a que se restringe à sua família e aos seus amigos de catequese, começa a pouco e

pouco a alargar o seu sentimento de pertença religiosa num âmbito mais alargado que se integra numa comunidade institucional – a igreja.

Petts (2011) analisou as relações entre a religiosidade dos pais e o bem-estar de crianças e jovens e refere que a frequência semanal dos serviços religiosos está associado a uma menor exteriorização dos problemas perante as crianças, referindo também que um maior bem-estar entre as crianças está associado a serem educadas por mães que acreditam que a religião é importante para a vida familiar.

A forma como as crenças religiosas podem combater a influência negativa dos pares e da conduta antissocial na adolescência foi estudada por Grier e Gudiel (2011) que concluíram que algumas dimensões (ensinamentos da bíblia e justiça social) foram consideradas mais protetoras na previsão de comportamentos em contexto de conformidade com os pares.

Meltzer, Dogra, Vostanis e Ford (2011), num estudo realizado com 2992 crianças e jovens entre os 11 e os 19 anos, na Grã-Bretanha em 2007, referem que a frequência regular dos serviços religiosos ou encontros de oração e rezar, reduz a probabilidade de haver transtornos de conduta.

Os serviços religiosos estimulam emoções positivas através da partilha e da participação de emoções produzidas pela música e pelas mensagens positivas. Os rituais religiosos generalizam sentimentos próssociais e um sentido de união, sendo esta uma das razões que torna a religião um fenómeno social (Argyle, 2005). Os benefícios da religião para o bem-estar pessoal são maiores para os que estão mais envolvidos, para os mais velhos e para os fundamentalistas, devido às certezas que têm nas suas crenças. Galen e Kloet (2011) referem que existe uma relação curvilínea na relação entre o bem-estar em religiosos e não religiosos, de tal forma que aqueles com maiores certezas (com confiança religiosa ou ateus) têm maior bem-estar em relação aqueles com poucas certezas (inseguros e agnósticos). Num estudo realizado por Abdel-Khalek (2012) com 1420 estudantes universitários muçulmanos do Kuwait verificou-se uma relação positiva entre o bem-estar subjetivo e a religiosidade, concluindo, o seu autor, que a religiosidade é um elemento importante na vida das pessoas, sendo que os mais religiosos revelavam ter maior bem-estar subjetivo.

Na sociedade contemporânea, as associações religiosas têm desempenhado um papel importante esforçando-se por dar assistência, envolvendo-se em projectos de cooperação no fornecimento de bens alimentares e vestuário, apoiando refugiados, pobres e carenciados e fornecendo diversos tipos de apoio. As igrejas têm-se envolvido em projectos de auxílio para minimizar os efeitos da fome, das guerras, dos terramotos e de outros desastres que acontecem um pouco por todo o mundo (Hood et al., 1996).

Os membros de congregações podem fornecer apoio emocional, companhia e ajuda informal em bens e serviços (Hatch, 1991, Taylor, Mattis e Chatters, 1999). Muitos grupos religiosos implementam programas formais para os seus membros com necessidades, nomeadamente para os pobres e para os idosos, e o aconselhamento pastoral é um recurso significativo para as pessoas (Chalfant, Heller, Roberts, Briones, Aguire-Hochbaum e Farr, 1990; Chaves e Higgins, 1992; Neighbors, Musick e Williams, 1998). Talvez por estas razões, os estudos mostram que, comparando com outras pessoas, os que vão regularmente à igreja têm redes sociais maiores, mais amigos, interagindo com frequência e recebendo o mais diverso apoio (Bradley, 1995; Ellison, Boardman, Williams, e Jackson, 2001).

O bem-estar subjetivo refere-se a uma avaliação global sobre diversos aspetos da vida da pessoa, sendo uma análise individual sobre a satisfação com a vida e os afetos positivos e negativos. Bem-estar subjectivo articula-se com o bem-estar objectivo (capacidade funcional, estado de saúde, estado socio-económico), fazendo parte de

um conceito mais alargado - a qualidade de vida (Levin e Chatters, 1998). Benjamins, Ellison, Krause e Marcum (2011) referem que as pessoas religiosas são mais propensas a desenvolver práticas saudáveis, incluindo o recurso a serviços preventivos (exames, vacinas, consultas) e que a religião pode ajudar a moldar as intervenções destinadas a melhorar o bem-estar individual.

De acordo com várias investigações, existe uma correlação positiva entre a religiosidade e a satisfação com a vida (Witter, Stock, Okun e Haring 1985, Inglehart, 1990, Ellison et al., 2001 e Ferreira e Neto, 2010) e entre variáveis religiosas como a frequência da igreja, as crenças, o rezar e o suporte social da igreja com o combate à depressão e à solidão (Paloutzian e Ellison, 1982 e Johnson e Mullins, 1989). "A solidão é uma experiência desagradável, que ocorre quando a rede de relações sociais de uma pessoa é deficiente nalgum aspecto importante, quer quantitativamente quer qualitativamente." (Perlman e Peplau, 1981).

Allport estudou diversos anos o preconceito e considerou que o efeito da religião no preconceito é paradoxal, tanto cria como evita. (Hood et al. 1996). "Tem sido evidenciada uma correlação entre certas medidas de religiosidade e preconceito que pode ser explicado tendo em conta o papel da religião como regulador social. A ligação religião-preconceito desaparece todavia quando a religião é encarada em termos de compromisso ético e não tanto de membro da igreja ou da ortodoxia." (Neto, 1998, p. 552). Existem diferentes tipos de preconceito e discriminação que têm sido estudadas ao longo dos tempos. Para além do racismo e do sexismo, o idadismo tem surgido nas nossas sociedades atuais a par do estudo do envelhecimento da população e da necessidade de se encontrarem respostas sociais que assegurem o mínimo de bem-estar face ao aumento da esperança de vida.

Canero e Solanes (2002) referem que com uma adequada formação na convivência e na multiculturalidade, diversidade de raças, etnias e religiões, a relação religião/preconceito pode obter algum dia uma relação negativa, independentemente da religião que se professe.

Este estudo pretende reflectir sobre a importância da religiosidade na educação social e na construção de uma verdadeira educação para a cidadania, analisando a forma como a religiosidade (atitudes, religiosidade organizacional e orientação intrínseca) influencia o bem-estar de jovens e adultos portugueses – a sua afectividade, a satisfação com a vida, a solidão e a discriminação em relação aos idosos. Espera-se que os indivíduos com atitudes mais positivas face à religião sejam mais satisfeitos com a vida, revelem ter mais afectos positivos e sintam menos solidão e sejam menos discriminatórios para com os idosos. Considera-se que existem diferenças entre jovens e adultos na manifestação dos afetos, do bem-estar e do preconceito em relação à idade.

O estudo

A amostra é constituída por 635 indivíduos portugueses, com idades compreendidas entre os 12 e os 59 anos, com uma idade média de 26,3 anos e estão distribuídos por 3 grupos de idade: 225 adolescentes, entre os 12 e os 18 anos (35,4%), 209 jovens adultos entre os 19 e os 29 anos (32,9%) e adultos com idades compreendidas entre os 30 e os 59 anos (31,7%). 431 são do sexo feminino (47,1%) e 204 são do sexo masculino (32,1%). No que se refere à perceção do seu estado de saúde, 222 indivíduos consideram muito bom, 308 bom, 100 razoável e 5 mau.

Quadro 1 – Caracterização da amostra em relação ao sexo, idade e perceção do estado de saúde

	Sexo		Grupo de idade		
	Masculino	Feminino	Adolescentes	Jovens adultos	Adultos
N	204	431	225	209	201
%	32,1	47,9	35,4	32,9	31,7

	Perceção do Estado de saúde			
	Muito Bom	Bom	Razoável	Mau
N	222	308	100	5
%	35,0	48,5	15,7	0,8

Dos 635 inquiridos, 538 são cristãos (católicos) e 97 dizem não ter religião. A maioria (77,2%) são crentes, sendo 199 crentes praticantes e 291 crentes não praticantes. 145 dos inquiridos referem não ser crentes nem praticantes.

Quadro 2 – Caracterização da amostra em relação à religião, prática religiosa, frequência da igreja e frequência de oração

	Religião		Prática Religiosa		
	Católicos	Nenhuma	Crente Praticante	Crente Não Praticante	Nem Crente Nem Praticante
N	538	97	199	291	145
%	84,7	15,3	31,3	45,8	22,9

Foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados tanto no que se refere a medidas de religiosidade (escalas de atitudes face ao cristianismo, de religiosidade – organizacional, não organizacional e religiosidade intrínseca, e de bem-estar espiritual – religioso e existencial) como a medidas psicológicas (escalas dos afetos positivos e negativos, de satisfação com a vida, de solidão e de idadismo). Apresenta-se de seguida uma breve caracterização das escalas utilizadas.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Escala de Atitudes face ao Cristianismo (Francis, 1978, Ferreira e Neto, 2002a)

A Escala de Atitudes face ao Cristianismo foi originalmente aplicada por Francis, 1978 e por Francis e Stubb, 1987 (Attitude Toward Christianity Scale) e foca unicamente a percepção das pessoas sobre a religião cristã. Referências a Jesus, à Bíblia e a rezar são usadas para medir o interesse pela religião. A Escala de Atitudes face ao Cristianismo é uma escala do tipo Lickert composta por 24 itens, uns de orientação positiva (itens 2, 3, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19 21, 22 e 23) e outros de orientação negativa (itens 1, 5, 7, 8, 16, 18, 20 e 24) e foca temas que se relacionam com os cinco componentes da fé cristã: Deus (itens 9,10,11,12,17,19,21, 23 e 24) , Jesus (itens 2, 6, 14, 18 e 22), Bíblia (itens 1 e 16), Rezar/Oração (itens 3, 8, 13, 15 e 20) e Igreja (itens 4, 5 e 7). A escala é composta por 5 hipóteses de resposta para cada item (concordo plenamente, concordo, indeciso, discordo, discordo totalmente).

O Alfa de Cronbach neste estudo com 635 adolescentes, jovens adultos e adultos portugueses foi = 0,96

Escala de Religiosidade de Duke (Koenig, Meador e Pakerson 1997)

A Duke Religion Índex (Koenig, Meador e Pakerson, 1997) mede três das maiores dimensões da religiosidade: a dimensão organizacional, a não organizacional e a religiosidade intrínseca. A escala é composta por 5 itens, sendo o primeiro sobre a religiosidade organizacional (frequência da igreja ou outros serviços religiosos), a segunda sobre a religiosidade não organizacional (actividades religiosas privadas como rezar, meditar ou estudo da Bíblia) e os 3 últimos itens referentes à dimensão intrínseca da religiosidade (experiência e crença religiosa).

O Alfa de Cronbach neste estudo com 635 adolescentes, jovens aultos e adultos portugueses foi = 0,84 – Orientação Intrínseca

Escala do Bem-Estar Espiritual (Paloutzian e Ellison, 1982, Ferreira, 2006)

A Escala do Bem-Estar Espiritual foi desenvolvida como uma medida geral da qualidade subjectiva de vida, sendo vista como holística. È uma medida psicológica global sobre a percepção do Bem-Estar espiritual. Foi desenvolvida por Paloutzian e Ellison em 1982 e por Ellison em 1983. A escala foi concebida para medir nas pessoas o seu bem-estar espiritual global, sendo percebida por eles como uma sensação de bem-estar religioso e de bem-estar existencial. Na elaboração da escala foram consideradas e incluídas tanto a dimensão religiosa como a psicossocial. Na dimensão religiosa é focada a forma como cada um percebe o bem-estar na sua vida espiritual e como se expressa em relação a Deus e na dimensão psicossocial refere-se a como a pessoa está adaptada ao seu auto-conceito, à comunidade e ao que o rodeia. Esta componente envolve os propósitos de vida, a satisfação com a vida e as experiências positivas e negativas. Com base nestes conceitos foi construída a escala do Bem-Estar Espiritual com 20 itens, que está dividida em duas sub-escalas – o Bem-Estar Religioso e o Bem-Estar Existencial, cada uma com 10 itens. A escala tem 6 hipóteses de resposta variando do 1 – discordo fortemente, ao 6 – concordo fortemente. Em cada sub-escala os escores podem variar do 10 ao 60, sendo que na escala total os escores podem variar do 20 ao 120.

O Alfa de Cronbach neste estudo com 635 adolescentes, jovens adultos e adultos portugueses foi = 0,92 – Bem-Estar Religioso e 0,75 – Bem-Estar Existencial

Escala dos Afectos Positivos e Negativos (Watson, Clark e Tellegen, 1988, Simões, 1993)

A escala original – Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) foi desenvolvida por Watson, Clark e Tellegen em 1988, é composta por 20 itens e surge da necessidade de desenvolver uma medida para avaliar o afecto positivo e negativo que fosse de fácil aplicação, sendo breve e válida. A versão utilizada neste estudo é uma escala de 22 itens, validada por Simões (1993), tendo o investigador acrescentado 1 item em cada subescala. A consistência interna desta escala apresentou um alfa de Cronbach de 0,82 para os Afectos Positivos (0,88 na versão original) e 0,85 para a subescala dos Afectos Negativos (0,87 na versão original).

O Alfa de Cronbach neste estudo com 635 adolescentes, jovens adultos e adultos portugueses foi = 0,82 – Afectos Positivos e 0,81 – Afectos Negativos no estudo realizado por Ferreira e Neto, 2010).

Escala de Satisfação com a Vida (Diener, Emmons, Larson e Griffin, 1985; Neto, 1999)

A Escala de Satisfação com a Vida foi na sua versão original estruturada e aplicada por Diener et al. (1985) com o objectivo de, cada indivíduo avaliar a qualidade da sua própria vida. Em Portugal a Escala foi validada por Neto et al. em 1990 com professores do ensino básico e secundário, tendo obtido uma consistência interna de 0,78.

Na opinião de Neto (1997, p.144) os autores "desenvolveram a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) preenchendo a necessidade de uma escala multi-item para medir a satisfação com a vida enquanto processo de julgamento cognitivo".

A Escala é constituída por 5 itens de orientação positiva, com 7 hipóteses de resposta (escala tipo Likert) – do fortemente em desacordo ao fortemente de acordo, variando a pontuação de cada sujeito entre um mínimo de 5 e o máximo de 35 pontos.

Num estudo com alunos portugueses católicos do ensino superior (Ferreira e Neto, 2002) o alfa de Cronbach obtido foi de 0,78 (igual à que foi obtida por Neto et al. em 1990 com uma amostra de 308 professores portugueses).

O Alfa de Cronbach neste estudo com 635 adolescentes, jovens adultos e adultos portugueses foi = 0,84

Escala de Solidão (Russell, Peplau, Ferguson, 1978; Neto, 1989)

A escala de solidão da UCLA ("University of California at Los Angeles"), foi estruturada e testada originalmente por Russel, Peplau e Ferguson, 1978; Russel, Peplau e Cutrona, 1980. Em Portugal foi validada por Neto em 1989.

Existem diversas abordagens teóricas da solidão, sendo perspectivas ligadas ao trabalho clínico, à análise social e à investigação que focam a natureza do fenómeno e as suas causas. De acordo com Neto (1992, p.21) Os autores vêem normalmente a solidão como uma experiência desagradável", sendo experienciada por "uma vasta camada da população". Têm sido utilizados diversos instrumentos para avaliar a solidão – uns fazendo uma abordagem unidimensional – "a solidão é encarada como um fenómeno unitário que varia sobretudo na intensidade experienciada"; e outras fazendo uma abordagem multidimensional – "considera a solidão um fenómeno multifacetado que não pode ser apreendido só por uma medida global de solidão" (Neto, 1992, p.22). A Escala de Solidão da UCLA é uma abordagem unidimensional da solidão como estado psicológico. A escala é constituída por 18 itens de escolha múltipla de quatro hipóteses de resposta (1-nunca, 2-raramente, 3-algumas vezes e 4-muitas vezes).

ISBN: 978-989-95733-3-8

O Alfa de Cronbach neste estudo com 635 adolescentes, jovens adultos e adultos portugueses foi = 0,82

Escala de Idadismo (Fraboni, Salstone e Hughes, 1990, Neto, 2004)

O termo idadismo foi inicialmente usado para descrever o preconceito e a discriminação perante pessoas idosas (Butler, 1969). A escala original – Fraboni Scale of Ageism (Fraboni et al, 1990) era composta por 29 itens que analisam as componentes cognitiva e afectiva do idadismo. A adaptação portuguesa é composta por 22 itens (Neto, 2004). As hipóteses de resposta apresentam-se numa escala de Lickert de 7 pontos (1 – fortemente em desacordo e 7 – fortemente de acordo).

O Alfa de Cronbach neste estudo com 635 adolescentes, jovens adultos e adultos portugueses foi = 0,89

No que se refere ao procedimento, os questionários foram aplicados na região centro de Portugal (distritos de Lisboa, Santarém e Setúbal). Foram aplicados pelos investigadores e preenchidos em regime de voluntariado, sendo o anonimato assegurado. Os dados das diferentes amostras, de acordo com os 3 grupos de idade, começaram a ser recolhidos em 2008 - adolescentes, (estudantes do ensino básico e secundário), 2009 - jovens adultos (estudantes do ensino superior) e 2010 - adultos. O tratamento dos dados foi feito no programa de análise estatística spss, sendo analisadas as frequências, as características das escalas utilizadas, nomeadamente no que se refere à consistência interna dos conceitos em estudo e as correlações existentes entre as diversas medidas religiosas e psicológicas.

Resultados

De acordo com os dados apresentados (na especificação de cada escala) podemos referir que, na generalidade e para esta amostra, os instrumentos utilizados têm uma boa consistência interna.

Foi verificada a influência do género, da prática religiosa e da idade.

No que se refere ao género, existem diferenças significativas em diversas medidas utilizadas:

- As raparigas e as mulheres têm atitudes mais favoráveis ao cristianismo, sentem maior bem-estar religioso ($F_{(1,633)} = 14,7$; $p < 0,05$) e frequentam mais a igreja ou outros locais religiosos do que os rapazes e os homens ($F_{(1,633)} = 6,9$; $p < 0,01$). São também mais satisfeitas com a vida ($F_{(1,633)} = 7,9$; $p < 0,01$) do que os rapazes e os homens.

- Os rapazes e os homens sentem-se mais sós ($F_{(1,633)} = 14,7$; $p < 0,01$) e são mais discriminatórios em relação à idade ($F_{(1,633)} = 9,1$; $p < 0,01$) do que as raparigas e mulheres inquiridas.

A religiosidade também influencia: verificou-se que os crentes praticantes têm atitudes mais favoráveis ao cristianismo ($F_{(1,632)} = 186,3$; $p < 0,01$), sentem maior bem-estar religioso ($F_{(1,632)} = 121,2$; $p < 0,01$) e existencial ($F_{(1,632)} = 4,64$; $p < 0,01$) revelam ter mais afetos positivos ($F_{(1,632)} = 4,32$; $p < 0,01$) e são mais satisfeitos com a vida ($F_{(1,632)} = 4,68$; $p < 0,01$).

Apresenta-se de seguida, no quadro 3 a diferenças existentes em relação à idade, sendo considerados os valores dos três grupos em estudo.

Quadro 3 – Diferenças entre adolescentes, jovens adultos e adultos nas medidas religiosas e psicológicas

	Grupos de idade	Médias	F
Atitudes face ao Cristianismo	12 – 18 anos	79,9	F = 2,534
	19 – 30 anos	79,1	
	31 – 59 anos	75,6	
Orientação intrínseca a)	12 – 18 anos	9,6	F = 6,219**
	19 – 30 anos	9,8	
	31 – 59 anos	8,7	
Religiosidade Organizacional a)	12 – 18 anos	4,1	F = 4,591**
	19 – 30 anos	4,2	
	31 – 59 anos	3,8	
Religiosidade Não Organizacional a)	12 – 18 anos	4,9	F = 9,531**
	19 – 30 anos	4,6	
	31 – 59 anos	4,2	
Bem Estar Religioso	12 – 18 anos	37,7	F = 8,675**
	19 – 30 anos	37,5	
	31 – 59 anos	41,4	
Bem-Estar Existencial	12 – 18 anos	41,8	F = 134,2**
	19 – 30 anos	44,4	
	31 – 59 anos	34,4	
Afectos Positivos	12 – 18 anos	37,3	F = 1,907
	19 – 30 anos	37,6	
	31 – 59 anos	38,3	
Afectos Negativos	12 – 18 anos	26,1	F = 2,735
	19 – 30 anos	25,8	
	31 – 59 anos	24,5	
Satisfação com a Vida	12 – 18 anos	23,0	F = 4,552*
	19 – 30 anos	24,3	
	31 – 59 anos	22,5	
Solidão	12 – 18 anos	35,1	

ISBN: 978-989-95733-3-8

	19 – 30 anos	33,2	F = 244,8**
	31 – 59 anos	48,1	
Idadismo	12 – 18 anos	85,6	F = 52,8**
	19 – 30 anos	69,0	
	31 – 59 anos	87,2	

a) Estas escalas têm os scores invertidos, menor média - maior concordância.

** correlações significativas a p < .01

* correlações significativas a p < .05

Face aos resultados encontrados, podemos dizer que existem diferenças significativas e que a idade influencia as medidas em estudo:

- Os adultos têm índices mais elevados nas medidas de religiosidade do que os adolescentes e jovens adultos – são mais intrínsecos (acreditam mais em Deus e isso influencia as suas vidas), frequentam mais os locais religiosos, rezam e meditam mais e sentem maior bem-estar religioso.

- Os jovens adultos (seguidos dos adolescentes) são mais satisfeitos com a vida e sentem maior bem-estar existencial e sentem menos solidão do que os adultos.

- Não existem diferenças significativas nos afetos em relação aos 3 grupos de idade.

- Os adultos são mais discriminatórios em relação aos idosos do que os jovens.

De acordo com o que nos tínhamos proposto neste estudo, foram feitas as análises das relações existentes entre as diversas medidas em estudo, verificando-se as correlações entre as medidas religiosas e de bem-estar. Apresentam-se os resultados obtidos no quadro seguinte.

Quadro 4 - Correlações entre as medidas psicológicas e as medidas de religiosidade

Medidas	Satisfação com a Vida	Afectos Positivos	Afectos Negativos	Solidão	Idadismo
Atitudes face ao Cristianismo	0,148**	0,81	- 0,60	- 0,102*	- 0,116
Religiosidade Organizacional	0,123*	0,058	0,041	- 0,054	- 0,140**
Religiosidade Não Organizacional	0,135**	0,105*	0,012	- 0,134**	0,196**
Religiosidade Intrínseca	0,091	0,049	0,090	- 0,099*	- 0,092
Bem-estar Religioso	0,310**	0,116*	- 0,052	0,112*	- 0,096*
Bem-estar existencial	0,530**	0,310**	- 0,270**	- 0,448**	- 0,269**

** correlações significativas a p < .01
* correlações significativas a p < .05

No que se refere às relações existentes entre as medidas de religiosidade e as medidas psicológicas e de bem-estar em estudo, podemos dizer que:

- Existem correlações positivas significativas entre as atitudes face ao cristianismo, a religiosidade não organizacional, o bem-estar religioso e existencial e a satisfação com a vida e entre o bem-estar existencial e os afectos positivos.

- Existem correlações negativas significativas entre as atitudes face ao cristianismo, a religiosidade não organizacional, o bem-estar religioso e o idadismo; o bem-estar existencial com os afectos negativos, a solidão e o idadismo.

Conclusão

Este estudo analisa a influência da religiosidade na afetividade e no bem-estar de diferentes grupos de idade, tendo-se verificado se existiam diferenças entre adolescentes, jovens adultos e adultos numa amostra de 635 portugueses com idades compreendidas entre os 12 e os 59 anos.

Podemos concluir que os resultados vão de encontro aos estudos feitos anteriormente e referenciados na introdução e mostram a pertinência das investigações sobre as questões religiosas nas sociedades atuais:

- a idade e o género influenciam a religiosidade - a frequência da igreja ou outro local religioso, o rezar e o bem-estar religiosos aumenta com a idade e é maior nas raparigas e nas mulheres.

- a religiosidade influencia a afetividade e o bem-estar: os indivíduos que têm atitudes mais favoráveis ao cristianismo, que são crentes praticantes e que frequentam mais a igreja sentem maior bem-estar espiritual (religioso e existencial), sentem mais satisfação com a vida (referem que a sua vida está próxima do seu ideal, que têm conseguido as coisas importantes e não mudariam nada), sentem mais afetos positivos (consideram-se pessoas interessadas, entusiasmadas, atenciosas, animadas, fortes, atentos e emocionados), são menos preconceituosas em relação aos idosos e sentem menos solidão do que os indivíduos que não são crentes nem praticantes.

- As pessoas que sentem maior satisfação com a vida e tem maior bem-estar religioso e existencial também são menos discriminatórios em relação aos idosos.

As estruturas familiares e as vivências culturais e religiosas que temos ao longo da vida influenciam a forma como nos relacionamos e manifestamos os nossos afetos. A capacidade de respeitar os outros, as suas crenças, ideias e sentimentos, molda as nossas relações e a forma como exercemos a cidadania.

É assim necessária uma ação educativa cada vez mais abrangente, desenvolvida em parceria com toda a comunidade (escolas, famílias, associações, autarquias e instituições) tornando possível uma efetiva educação para a participação responsável na vida pública e o envolvimento de todos no encontrar de respostas sociais mais ajustadas às realidades e problemáticas existentes.

Referências Bibliográficas

Abdel-Khalek, A. M. (2011). Subjective well-being and religiosity: a cross-sectional study with adolescents, young and middle-age adults. *Mental Health, Religion & Culture,* 15, 1, 39.

Allport, G. W., e Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psichology*, 5, 447-457.

Argyle, M. (2005). *Psychology and Religion. An Introduction*. London: Routledge, 3ª ed. (1ª ed., 2000 by Routledge).

Argyle e Beit-Hallahmi (1975). *The Social Psychology of Religion*. London:Routledge & Kegan Paul.

Bradley, D. E. (1995). Religious Involvement and Social Resources: Evidence from the Dataset Americans Changing Lives. *Journal for the Scientific Study of Religion* 34, 259-267.

Barros, J. H. (2000). *Psicologia da religião*. Coimbra: Livraria Almedina.

Benjamins, M. R., Ellison, C. G., Krause, N.M., e Marcum, J. P. (2011). Religion and preventive service use: do congregational support and religious beliefs explain the relationship between attendance and utilization? *Journal of Behavioral Medicine*, 34, 6, 462.

Butler, R. (1969). Age-ism: another form of bigotry. Gerontologist, 9(4): 243-246.

Canero, J. C. e Solanes, A. (2002). Religión y prejuicio – Una relación paradójica? *Psicologia, Educação e Cultura*, 6, 2, 243-278.

Chalfant, H. P., Heller, P. L., Roberts, A., Briones, D., Aguirre-Hochbaum, S., e Farr. W. (1990). The Clergy as a Resource for Those Encountering Psychological Distress! *Review of Religious Research,* 31, 305-313.

Chaves, M., e. Higgins, L. H. (1992). Comparing the Community Involvement of Black and White Congregations. *Journal for the Scientific Study of Religion,* 31, 425-240.

Cook, S. W., Borman, P. D., Moore, M. A., e Kunkel, M. A. (2000). College student's perceptions of spiritual people and religious people. *Journal of Psychology and Theology*, 28, 125.

Cornwall, M. (1988). The influence of three agents of religious socialization.In *the religion and family connection*, edited by Darwin Thomas. Provo, Utah: Brigham Young University Religious Studies Center, 207-231.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.

Diener, E., Emmons, R. A., Larson, R. J. e Griffin, S. (1985). The Satisfation with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.

Donahue, M. J. (1985). Intrinsic and extrinsic religiousness: Review and meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 400-419.

Ellison, C. G., Boardman, J. D., Williams, D. R., e Jackson, J. S. (2001). Religious involvement, stress, and mental health: findings from the 1995 Detroit area study. *Social Forces*, vol. 80, 215-249.

Ferreira, A. V., e Neto, F. (2002a). Psychometric properties of the Francis Scale of Attitude towards Christianity. *Psychological Reports*, 91, 995-998.

Ferreira A.V., e Neto, F. (2002b). Dois tipos de internalização religiosa: introjecção e identificação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 6, 2, 321-334.

Ferreira, A. V. (2006). Religiosidade em alunos e professores portugueses. Tese de doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Educação Intercultural. Lisboa: Universidade Aberta (policopiado).

Ferreira, A. V., e Neto, F. (2010). Religiosidade e Preconceito em relação à idade em adolescentes, jovens adultos e adultos portugueses. Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar, Inovar e Desenvolver: Desafios das Ciências da Educação.

Fraboni, M., Salstone, R., e Hughes, S. (1990). The Fraboni Scale of Ageism (FSA): Na attemp at a more precise measure of ageism. Canadian Journal on Aging, 9, 56-66.

Francis, L. J. (1978). Attitude and longitude: A study in measurement. *Character Potencial*, 8, 119-130.

Francis, L. J. (1987). Measuring Attitudes towards Christianity among 12-18 year old pupils in Catholic schools. *Educational Research*, 29, 230-233.

Francis, L. J., e Stubbs, M. T. (1987). Measuring attitudes towards Christianity: from childhood into adulthood. *Personality and Individual Diff*erences, 8, 5, 741-743.

Galen, L. W., e Kloet, J. D.(2011). Mental well-being in the religious and the non-religious : evidence for a curvilinear relationship. *Mental Health, Religion & Culture*, 14, 7, 673.

Greeley, A. M. (1992). Religion in Britain, Ireland and the USA. In G. Prior e B. Taylor (Eds.), *British social attitudes, the 9th report* (pp. 51-70). Aldershot: Dartmouth.

Grier, L. e Gudiel, W. (2011). Can religious beliefs combat negative peer influence during adolescence? *Mental Health, Religion & Culture,* 14, 10, 983.

Hastings, P. K., e Hoge, D. R. (1970). Religious change among college students over two decades. *Social Forces*, 49, 16-28.

Hatch, L. R. (1991). Informal Support Patterns of Older African American and White Women: Examining Effects of Family, Paid Work, and Religious Participation. *Research on Aging,* 13, 144-170.

Hood, Spilka, Hunsberger e Gorsuch (1996). *The Psychology of Religion – An Empirical Approach*. New York: The Guilford Press.

Inglehart, R. (1990). *Culture Shift in Advanced Industrial Society*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Johnson, D. P., e Mullins, L. C. (1989). Subjective and social dimensions of religiosity and loneliness among the well elderly. *Review of Religious Research*, 31, 3-15.

Kelley, D. M. (1972). *Why conservative churches are growing*. New York: Harper & Row.

Koenig, H. G. (1995). Religion and health in later life. In M. A. Kimble, e S. H. McFadden, (Eds.), *Aging, spirituality, and religion: A handbook*. Minneapolis, MN: Fortress Press.

Koenig, H.G., Meador, K., Parkerson, G. (1997). Religion Index for Psychiatric Research: A 5-item Measure for Use in Health Outcome Studies. *American Journal of Psychiatry*, 154:885-886.

Koenig, H. G., George, L. K., Meador, K. G. (1997). Religion Index for psychiatric research: A 5-item measure for use in health outcome studies. *American Journal of Psychiatry*, 154 (6), 885.

Levin, J. S., e Chatters, L. M. (1998). Religion, health, and psychological well-being in the older adults: Findings from three national surveys. *Journal of Aging and and Health*, 10, 504-531.

Meltzes, H. I., Dogra, N., Vostanis, P., e Ford, T. (2011). Religiosity and the mental health of adolescents in Great Britain. *Mental Health, Religion & Culture*, 14, 7, p.703.

Neighbors, H. W., Musick, M. A., e Williams. D. R. (1998). The African American minister as a source of help for serious personal crises: Bridge or barrier to mental health care? *Health Education and Behavior,* 25, 759-777.

Neto, F. (1989). Avaliação da solidão. *Psicologia Clínica*, 2, 65-79.

Neto, F. (1998). *Psicologia Social I*. Lisboa: Universidade Aberta.

Neto, F. (1992). Solidão, embaraço e amor. Porto: Centro de Psicologia Social.

Neto, F. (1997). *Estudos de Psicologia Intercultural – Nós e os Outros*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, Colecção Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas.

Neto, F. (2004). Idadismo in Lima, M. E. e Pereira, M. E. (org) *Estereótipos, preconceitos e discriminação – perspectivas teóricas e metodológicas, pp. 279-231*.

Neto, F., e Ferreira, A.V. (2004). Psicologia da religião. In Félix Neto (coord). *Psicologia Social Aplicada*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 160-202.

Paloutzian, R. F. e Ellison, C. W. (1982). Loneliness, spiritual well-being and quality of life. In Peplau e Peplau (Eds), Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy. New York: Wiley Interscience, pp.224-237.

Parker, C. A. (1971). Changes in religious beliefs of college students. In M. P. Strommen (Ed.) *Research on religious development: A comprehensive handbook* (pp. 724-776). New York: Hawthorn Books.

Petts, R. J. (2011). Parental religiosity, religious homogamy, and young children´s well-being. *Sociology of Religion*, 72, 4, 389-416.

Russell, D.; Peplau, L.; Cutrona, C. (1980). The Revised UCLA Loneliness Scale: concurrent and discriminate validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology,* v.39, p.472-480, 1980.

Russell, D.; Peplau, L.; Ferguson, M. (1978). Developing a Measure of Loneliness. *Journal of Personality Assessment*, v.42, p.290-294.

Santos M. E. (2010), Relatório: Educação para a Cidadania. DGIDC, Ministério da Educação.

Simões, A. (1993). São os homens mais agressivos que as mulheres? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 387 – 404.

Taylor, R. J., Mattis, J., e Chatters, L. M. (1999). Subjective religiosity among African Americans: A Synthesis of findings from five national samples. *Journal of Black Psychology*, 25, 524-543.

Watson, D., Clark, L. e Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive e negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063 – 1070.

Witter, R. A., Stock, W. A., Okun, M. A., e Haring, M. J. (1985). Religion and subjective well-being in adulthood: a quantitative synthesis. *Review of Religious Research*, 26, 332-342.

SIMPÓSIOS

ISBN: 978-989-95733-3-8

COMPETÊNCIAS EM LÍNGUA PORTUGUESA À SAÍDA DA LICENCIATURA: O CASO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA DA ESELX (2010-11)

Adriana Cardoso
Escola Superior de Educação de Lisboa
acardoso@eselx.ipl.pt
Maria João Hortas
Escola Superior de Educação de Lisboa
mjhortas@eselx.ipl.pt
Encarnação Silva
Escola Superior de Educação de Lisboa
esilva@eselx.ipl.pt
Tiago Tempera
Escola Superior de Educação de Lisboa
tiagot@eselx.ipl.pt

Resumo: O presente artigo tem como objetivo geral analisar o desempenho dos alunos da licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Lisboa na prova de língua portuguesa de acesso ao 2º Ciclo de estudos, no ano letivo de 2010-11. Em concreto, procurar-se-á: (i) caraterizar os candidatos; (ii) identificar as áreas de maior insucesso no âmbito das competências em avaliação (leitura, escrita e conhecimento linguístico).

Palavras-chave: Prova de Língua Portuguesa, ensino superior, leitura, escrita, conhecimento linguístico.

Abstract: The main goal of this paper is to analyze how graduates in Basic Education from the Higher Education College of Lisbon performed the exam of Portuguese that provides access to the 2nd Cycle of higher education in the 2010-11 school year. The specific goals are: (i) to characterize the candidates; (ii) to identify the strengths and weaknesses of the skills under examination (reading, writing and linguistic knowledge).

Palavras-chave: Portuguese exam**,** higher education, reading, writing, *linguistic knowledge.*

ISBN: 978-989-95733-3-8

1. Introdução

Nos termos do artigo 10.º do Decreto-Lei n.º43/2007, de 22 de fevereiro de 2007, "É condição geral de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre em cada uma das especialidades a que se refere o anexo, o domínio, oral e escrito da língua portuguesa." Este enquadramento legal determina ainda que "Compete ao órgão legal e estatutariamente competente de cada estabelecimento de ensino superior proceder à avaliação da condição a que se refere o número anterior, adotando para tal a metodologia que considere mais adequada."

De acordo com o estabelecido na ata n.º2/2010 do Conselho Técnico-Científico da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), de 24 de março de 2010, no ano letivo de 2009/2010 realizou-se uma prova de língua portuguesa de acesso ao 2º ciclo de estudos. Tal como previsto na ata acima mencionada, esta prova teve um caráter eliminatório para todos os mestrados, funcionando adicionalmente como critério de seleção para os mestrados em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com o estabelecido na ata n.º6/2011 do Conselho Técnico-Científico, de 27 de abril de 2011, a prova teve novamente lugar no ano letivo de 2010/11. Neste ano, foram realizadas duas chamadas em datas distintas. Os estudantes podiam inscrever-se numa das duas chamadas ou em ambas, prevalecendo, no último caso, a classificação obtida na segunda chamada.

Neste artigo, centrar-nos-emos apenas na apresentação da prova da 1ª chamada, realizada a 18 de julho de 2011. Apesar de 139 candidatos terem realizado esta prova, na análise e discussão dos resultados são consideradas apenas 114 provas, que correspondem aos candidatos que frequentaram a licenciatura de Educação Básica da ESELx.

2. Os candidatos à prova de língua portuguesa

2.1. O grupo

Os candidatos à prova de língua portuguesa no letivo de 2010-11 sobre os quais vai incidir este estudo fazem parte do grupo de 191 alunos que estavam inscritos no 3º ano do curso de licenciatura em Educação Básica. A sua caracterização será efetuada a partir da análise de questionários que foram aplicados em todas as turmas no final do ano letivo acima indicado. O número de respondentes foi de 159 estudantes, dos quais 95,5% são do sexo feminino. As suas idades oscilam entre os 20 e 43 anos, situando-se a média nos 22 anos.

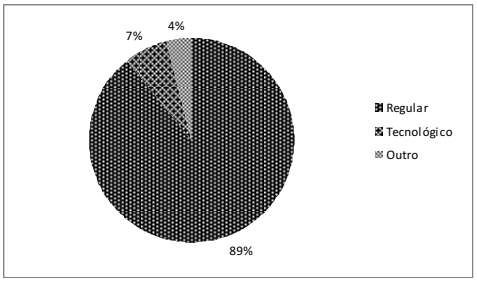
Aproximadamente 80% dos estudantes são naturais de concelhos da Área Metropolitana de Lisboa e a quase totalidade (99%) reside em concelhos deste território. Contudo, a análise da naturalidade das famílias revela que 40% destas não residem atualmente no distrito onde nasceram. Desagregando a informação de que dispomos, segundo os distritos de origem dos familiares, constatamos que estes estudantes são, na sua maioria, descendentes de famílias oriundas de diversas regiões do país que migraram para os distritos de Lisboa e Setúbal, provavelmente nos anos 70 e 80 do século passado.

2.2. Os percursos escolares e a opção pelo curso

Em relação ao percurso escolar anterior destes estudantes, constatamos que a maioria frequentou o ensino secundário regular e só uma minoria realizou o seu percurso no ensino tecnológico ou frequentou outro tipo de curso (Figura 1). Entre a diversidade de áreas de formação frequentadas, a área das Ciências Humanas e Sociais é a principal área de origem destes estudantes (53%). Em segundo lugar, surge a área de Ciências e Tecnologia e, na terceira posição, a área de Ciências Sociais e Economia (Figura 2).

Figura 1

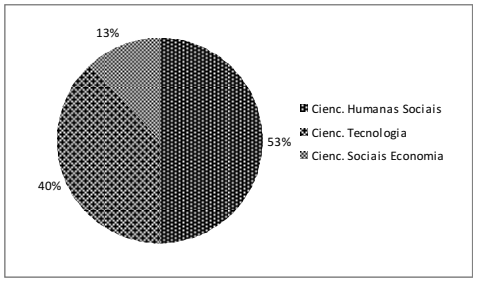
Curso frequentado no ensino secundário



Fonte: questionários aos alunos, 3º ano, 2010-11

Figura 2

Curso frequentado no ensino secundário regular

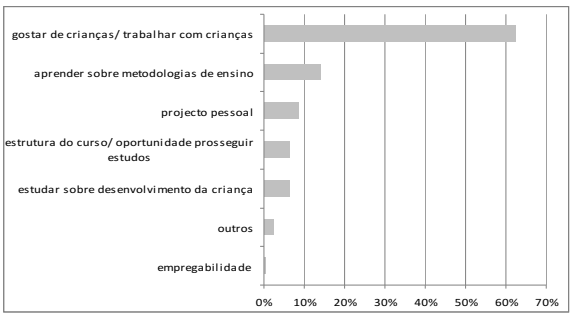


Fonte: questionários aos alunos, 3º ano, 2010-11

Para 83,5% destes estudantes, a escolha da licenciatura em Educação Básica foi a primeira opção na sua candidatura ao ensino superior. Entre os motivos que enunciam para justificar a escolha do curso, 60% dos estudantes referem "o gosto em trabalhar com crianças" ou o "gostar de crianças". As restantes referências surgem a uma distância significativa da anterior e relacionam-se com: (i) a formação para ser professor ou educador de crianças (como por exemplo, as aprendizagens sobre metodologias de ensino e os estudos sobre o desenvolvimento da criança); (ii) a concretização de um projeto pessoal, que em alguns casos já se iniciou anteriormente com o trabalho desenvolvido com crianças em centros de atividades de tempos livres ou em colónias de férias; (iii) aspetos relacionados com a estrutura do curso e a oportunidade de prosseguir estudos num 2º ciclo de formação (Figura 3). Todos estes fatores justificam a candidatura à realização da prova de língua portuguesa para aceder a um mestrado profissionalizante.

Figura 3

Motivos para a escolha do curso



Fonte: questionários aos alunos, 3º ano, 2010-11

3. A prova de língua portuguesa de acesso aos mestrados profissionalizantes

3.1. Apresentação da prova

A prova de língua portuguesa encontra-se organizada em três grupos, que incidem sobre diferentes competências. As competências em avaliação e respetiva cotação são apresentadas na Tabela 1.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Tabela 1

Competências em avaliação na prova de língua portuguesa

Grupos	Competências	Cotação (0-200)
Grupo I	Leitura	60 pontos
Grupo II	Escrita	100 pontos
Grupo III	Conhecimento linguístico	40 pontos

No Grupo I, é apresentado um texto para leitura, seguido de três exercícios de resposta fechada que visam avaliar a competência de leitura do candidato. As subcompetências avaliadas em cada um dos exercícios e respetiva cotação são apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2

Subcompetências em avaliação na leitura

Exercício	Subcompetências	Cotação (0-60)
1. V ou F	Compreende as ideias centrais do texto	20 pontos
2. Estabelecimento de correspondências	Localiza informação específica e realiza inferências	20 pontos
3. Preenchimento de lacunas	Estabelece relações lógicas entre diferentes partes do texto	20 pontos

No Grupo II, solicita-se a produção de um texto escrito. O texto a produzir envolve predominantemente uma sequência textual argumentativa e é orientado quanto ao tema e à extensão. Os temas propostos (em alternativa) são: (i) a circulação de livros eletrónicos; (ii) a existência de um exame de entrada na carreira docente. Como elementos desencadeadores de reflexão, são apresentadas duas citações nas quais os autores tomam uma posição face ao tema. O texto a produzir deve ter cerca de 350 palavras.

O texto escrito é avaliado tendo em conta o domínio de estratégias de estruturação temática e discursiva e a correção linguística. Na Tabela 3, apresentam-se as subcompetências avaliadas e a cotação atribuída a cada um destes itens.

Tabela 3

Subcompetências em avaliação na escrita

	Subcompetências	Cotação (0-100)
Estruturação temática e discursiva	Constrói uma linha de argumentação lógica, com apresentação de argumentos e contra-argumentos pertinentes e fundamentados. Estrutura o texto, com recurso a estratégias discursivas adequadas à defesa de um ponto de vista. Elabora um texto coerente e coeso. Usa de forma adequada o reportório lexical.	60 pontos
Correção linguística	Produz um discurso correto nos planos lexical, morfológico, sintático, ortográfico e de pontuação.	40 pontos

Para a avaliação da estruturação temática e discursiva estão previstos níveis de desempenho em função de descritores: 5 níveis de desempenho e 4 níveis intermédios[1]. A título ilustrativo, apresentam-se os descritores para o nível máximo, ao qual são atribuídos 60 pontos:

Tabela 4

Avaliação da estruturação temática e discursiva: descritores para o nível máximo

Trata, sem desvios, o tema proposto.

Mobiliza sempre, com eficácia argumentativa, informação rigorosa e diversificada:

produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade;

define de forma inequívoca o seu ponto de vista;

fundamenta o ponto de vista apresentado em, pelo menos, dois argumentos distintos e pertinentes, cada um deles ilustrado com, pelo menos, um exemplo significativo.

Redige um texto estruturado, refletindo uma planificação e evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual:

- apresenta um texto constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), individualizadas, devidamente proporcionadas e articuladas entre si de modo consistente;
- marca corretamente os parágrafos;

[1] Os critérios de avaliação do Grupo II são adaptados dos critérios de avaliação propostos pelo GAVE para os exames nacionais de Português do Ensino Básico e Secundário, disponíveis em: http://www.gave.min-edu.pt/np3/388.html.

ISBN: 978-989-95733-3-8

- utiliza, com adequação, conectores diversificados e outros mecanismos de coesão textual.

Faz uso correto do registo de língua adequado ao texto, eventualmente com esporádicos afastamentos, que se encontram, no entanto, justificados pela intencionalidade do discurso e marcados (com aspas e sublinhados).

Mobiliza expressivamente, com adequação e intencionalidade, recursos de língua (repertório lexical variado e pertinente, modalização…).

Para a avaliação da correção linguística estão previstos os fatores de desvalorização apresentados na Tabela 5:[2]

Tabela 5

Avaliação da correção linguística: fatores de desvalorização

Fatores de desvalorização	Desvalorização (pontos)
Erro inequívoco de pontuação.	2 pontos
Erro de ortografia (incluindo erro de acentuação, erro por por ausência de maiúscula quando obrigatória e erro de translineação).	2 pontos
Erro por incumprimento das regras de citação de texto (ausência ou uso indevido de aspas, ausência de indicador de corte de texto, etc) ou de referência a títulos de obra(s).	2 pontos
Erro de sintaxe.	5 pontos
Erro de impropriedade lexical.	5 pontos

Por fim, o Grupo III visa avaliar o conhecimento linguístico dos alunos, através da realização de três exercícios de resposta fechada. As subcompetências avaliadas em cada um dos exercícios e respetiva cotação são apresentadas na Tabela 6.

[2] Se, da aplicação destes fatores de desvalorização, resultar uma classificação inferior a zero pontos, é atribuída à correção linguística a classificação de zero pontos.

Tabela 6

Subcompetências em avaliação no conhecimento linguístico

Exercício	Subcompetências	Cotação (0-40)
1. Inserção de sinais de pontuação num texto não pontuado.	Usa corretamente os sinais de pontuação.	15 pontos
2. Preenchimento de lacunas	Usa de forma adequada as palavras funcionais em contextos de subordinação e seleção verbal.	15 pontos
3. Escolha múltipla	Escolhe itens lexicais adequados ao contexto.	10 pontos

3.2. Resultados globais

Como já foi referido, a primeira chamada da prova de língua portuguesa foi realizada por 114 alunos do 3º ano da licenciatura em Educação Básica da ESELx (ano letivo 2010/11). Para a análise dos resultados da prova, foram considerados 5 níveis de desempenho, com os intervalos previstos na Tabela 7. Os níveis propostos correspondem às seguintes designações: A – Muito Bom; B – Bom; C – Satisfaz; D – Não Satisfaz; E – Fraco.

Tabela 7

Intervalos de pontos, por nível

Nível	Pontos
A	165 – 200
B	135 – 164
C	95 – 134
D	65 – 94
E	0 – 64

Na Tabela 8, são apresentados os resultados globais da prova por nível de classificação. A leitura da Tabela permite verificar que mais de metade dos alunos (63,2%) se situa no nível C e que 27,2% dos estudantes obtêm níveis A e B. Numa escala de 0 a 200, a média foi de 120 pontos, tendo a nota máxima sido 178 e a mínima 62.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Tabela 8

Resultados globais, por níveis

Nível	Nº de alunos	%
A	5	4,4
B	26	22,8
C	72	63,2
D	10	8,8
E	1	0,9
Total	114	100,0
	Média	120
	Nota máxima	178
	Nota mínima	62

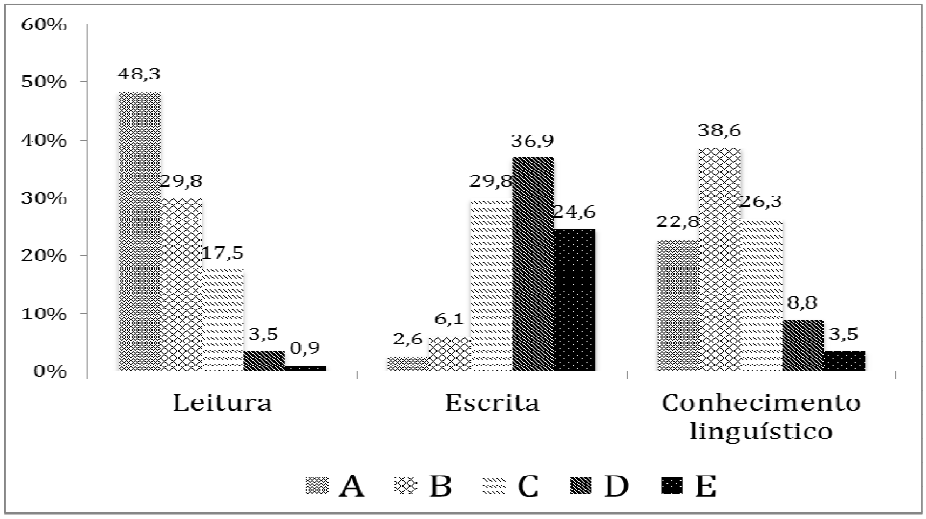
Fonte: Primeira chamada da prova de língua portuguesa, 2010-11

3.3. Resultados por competência

A Figura 4 mostra a distribuição dos resultados pelos 5 níveis de desempenho em cada uma das competências em avaliação (leitura, escrita e conhecimento linguístico). Verifica-se um predomínio de nível A na leitura, de nível D na escrita e de nível B no conhecimento linguístico, não existindo portanto um desempenho uniforme dos alunos nas diferentes competências.

Figura 4

Resultados da prova de língua portuguesa por competência e por nível.

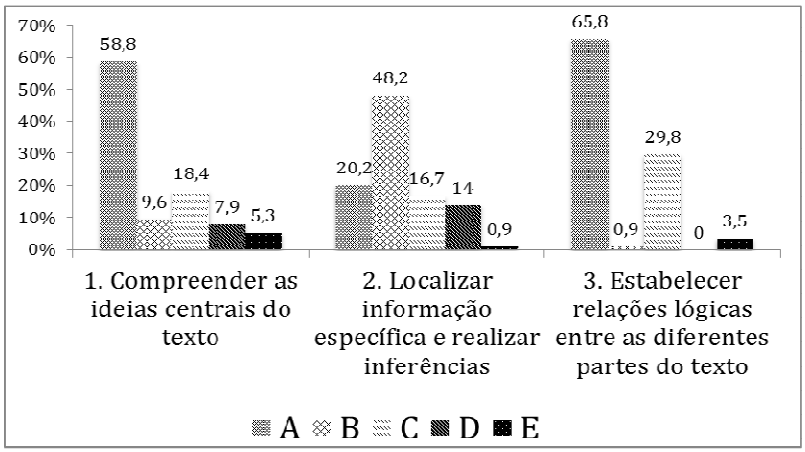


Fonte: Primeira chamada da prova de língua portuguesa, 2010-11

A figura 5 permite fazer uma leitura do desempenho dos alunos na leitura (Grupo I), em cada uma das subcompetências em avaliação. A partir dos dados apresentados, é possível concluir que existe um predomínio de nível A nos exercícios 1 e 3, que envolvem, respetivamente, a compreensão das ideias centrais do texto e o estabelecimento de relações lógicas entre as diferentes partes do texto. Por contraste, existe um predomínio de nível B no exercício 2, que requer a localização de informação específica e a realização de inferências.

Figura 5

Resultados da leitura, por subcompetência e por níveis

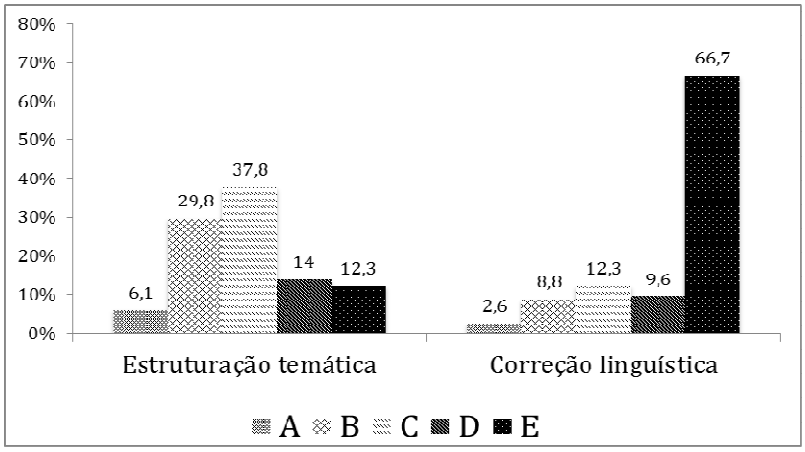


Fonte: Primeira chamada da prova de língua portuguesa, 2010-11

Quando aos resultados obtidos na escrita (Grupo II), os dados apresentados na Figura 6 mostram que há um predomínio de nível C na estruturação temática e de nível E na correção linguística.

Figura 6

Resultados da escrita, por subcompetência e por níveis



Fonte: Primeira chamada da prova de língua portuguesa, 2010-11

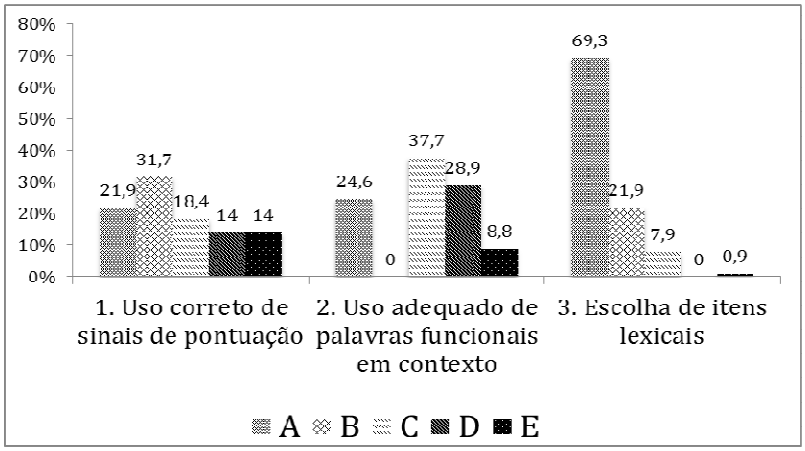
Finalmente, no conhecimento linguístico (Grupo III), o melhor desempenho observa-se no exercício 3, que envolve a escolha de itens lexicais. De resto, verifica-se um predomínio de nível B no exercício 1, que requer o uso correto

ISBN: 978-989-95733-3-8

dos sinais de pontuação, e de nível C no exercício 2, que envolve o uso adequado de palavras funcionais em contexto.

Figura 7

Resultados do conhecimento linguístico, por subcompetência e por níveis



Fonte: Primeira chamada da prova de língua portuguesa

3.4. Discussão dos resultados

A competência em que os alunos tiveram piores resultados foi claramente na escrita. Como se pode observar na Figura 4, a maioria dos alunos situa-se nos níveis D e E (Não Satisfaz e Fraco, respetivamente).

Como é sabido, para se escrever um bom texto, é necessário dominar regras e princípios que podem ser associados a diferentes níveis estruturais: superestrutura, macroestrutura e microestrutura (cf. Van Dijk 1983/1989). Ora o que os resultados obtidos na escrita demonstram (cf. Figura 6) é que ao nível da super e macro-estrutura os resultados situam-se maioritariamente em níveis positivos. O problema reside claramente no nível da micro-estrutura, que nesta prova é avaliada no item *correção linguística*.

Neste domínio, as áreas críticas (Peres & Móia, 1995) da produção escrita dos nosso alunos situam-se sobretudo ao nível da ortografia, da acentuação, da pontuação, da seleção (verbal, nominal e adjetival), da concordância, do encaixe de subordinadas adverbiais e de impropriedade lexical. Em (1) a (22) abaixo são apresentados exemplos para cada uma destas áreas críticas:[3]

[ortografia]

(1) (...) não só pelas <u>enúmeras</u> vantagens que proporcionam aos seus utilizadores (...)

(2) (...) são apenas alguns dos <u>prigos</u> que poderão colocar em risco a saúde (...)

(3) (...) o que <u>à</u> algum tempo atrás só era possível através do jornal e da revista impressa (...)

[3] Por facilidade de exposição, em cada um dos exemplos, só é destacado graficamente o problema que está a ser ilustrado.

(4) (...) alguns dos cargos de emprego referidos anteriormente irião desaparecer (...)

[acentuação]

(5) mas estes não passam de informação colada que vai desaparecer quando fôr mais preciso.

(6) E voltando à grande questão, qual será a formula mágica?

[pontuação]

(7) Isto porque Ø apesar de termos uma boa formação a nível de conteúdos programáticos Ø não a exploramos como deve de ser (...).

(8) Nuno Crato, afirma que os novos professores terminam a sua formação sem preencherem os requisitos mínimos necessários para o bom exercer da sua profissão.

[seleção verbal]

(9) A utilização dos meios informáticos veio a tornar mais prática e eficaz a vida de muitos trabalhadores (...)

(10) (...) queremos transmitir para os nossos alunos todo o conhecimento (...)

(11) Por outro lado, não nos podemos esquecer Ø que o mundo dos livros vai para além da busca de informação.

(12) Também é verdade que nos lembramos dos professores Ø que não gostávamos (...)

[seleção nominal]

(13) Quando compramos um livro, temos a certeza Ø que estes estão assegurados pela editora (...)

(14) É uma verificação da evolução e do progresso a que somos alvo, diariamente.

[seleção adjetival]

(15) Estou consciente Ø que as novas tecnologias são responsáveis pelas mudanças (...)

[concordância]

(16) O uso excessivo das novas tecnologias levam as pessoas a esquecer, a descurar os "bons" livros (...)

(17) É também importante salientar que cada caso é um caso e que as médias finais de curso de cada licenciado pode estar em concordância com os critérios e exigência de cada escola (...).

(18) (...) todas as crianças têm o direito a um ensino eficaz, que lhes permitam serem actores educativos da sua própria aprendizagem.

[encaixe de subordinadas adverbiais]

(19) Creio que seria muito mais significativa a avaliação das capacidades do aluno em formação através de uma observação minuciosa do seu comportamento, habilidade e capacidade de transmissão de saberes, relacionando com a sua nota final de curso, para ver se esta de facto corresponde à realidade.

(20) Verifica-se, pois, que nas escolas privadas os licenciados entram a concurso público com médias significativamente superiores aos das escolas públicas, não sendo, no entanto, sinónimo de melhor formação, muitas vezes verificando-se precisamente o contrário.

ISBN: 978-989-95733-3-8

[impropriedade lexical]

(21) (...) penso que este é um tema que poderá ser brevemente levado a hasta pública e sob o qual decorrerá "muita tinta" (...)

(22) (...) num sociedade em que já pouca ou quase nula importância é dada à leitura (...)

Na discussão dos resultados das provas, merece ainda especial menção o contraste que se observa entre os resultados obtidos na correção linguística (Grupo II) e os resultados obtidos no Conhecimento Linguístico (Grupo III). Assim, enquanto na correção linguística a maioria dos alunos se situa no nível E, no conhecimento linguístico a maioria situa-se no nível B (cf. Figura 4). Em termos práticos, tal facto significa que os alunos, quando resolvem exercícios especialmente desenhados para avaliar aspetos microestruturais (como a escolha de itens lexicais ou o uso de pontuação), têm um bom desempenho. Porém, em situações concretas de escrita, não mobilizam esse conhecimento, produzindo textos com problemas de pontuação, com impropriedades lexicais, entre outros.

Estes resultados mostram que as competências de escrita requerem tempo, treino e reflexão. Se, depois de doze anos de escolarização, os alunos revelam problemas de escrita como os ilustrados em (1)-(22), então não se poderá esperar que todas as dificuldades possam ser ultrapassadas num semestre ou numa unidade curricular específica. Será necessário desenvolver um esforço conjunto nas diferentes unidades curriculares de forma a que os problemas de escrita possam ser identificados e problematizados à medida que vão surgindo nos diferentes géneros textuais produzidos pelos alunos. De acordo com Beacco, Coste, van de Ven & Vollmer (2010, p. 20), é preciso que os alunos compreendam que os conhecimentos se exprimem e circulam sob a forma de diferentes géneros discursivos e alarguem o seu reportório de géneros de forma a tornarem-se competentes na sua compreensão e produção. Um bom domínio escrito da língua é determinante no percurso académico dos estudantes e é indispensável na sua futura inserção e progressão na profissão de professor e ou educador para a qual se estão a preparar.

4. Sugestões para o futuro

O estudo apresentado permitiu ainda identificar os pontos mais positivos e menos positivos do modelo de prova adotado para avaliar o domínio de língua portuguesa dos candidatos aos mestrados profissionalizantes.

Como aspetos mais positivos destacam-se:

(i) o facto de a estrutura da prova permitir avaliar o desempenho dos alunos por competência e subcompetência;

(ii) a existência de critérios de correção bem definidos (por níveis de desempenho e fatores de desvalorização), que permitem uma análise diferenciada das diferentes subcompetências envolvidas na escrita.

Para o futuro, e caso se mantenha a realização de uma prova de língua portuguesa para o aceso aos mestrados profissionalizantes, propõe-se que sejam repensados dois aspetos essenciais. Em primeiro lugar, deve ser repensada a forma de avaliar o conhecimento linguístico dos candidatos, dado que, como já foi referido, o sucesso na realização de exercícios como os propostos no Grupo III não corresponde a um efetiva mobilização destes aspetos na produção de textos. Em segundo lugar, deve ser repensada a avaliação da compreensão leitora, de forma a diversificar o género de textos apresentados e identificar de forma unívoca a subcompetência em avaliação em cada questão.

É ainda fundamental que, no âmbito diferentes unidades curriculares, e de acordo com a perspetiva defendida por Beacco, Coste, van de Ven & Vollmer (2010, p. 28), os estudantes comecem a ter consciência de que o conhecimento não se reduz a um bom domínio da língua, mas que este tem um impacto positivo na construção e explicitação do conhecimento nas diferentes áreas do saber.

Como referem Newby, Allan, Fenner, Jones, Komrowska & Soghikyan (2007), ao longo da licenciatura, os professores devem ajudar os estudantes a compreender que precisam não só de aprender língua, mas também de construir a convicção de que ter uma boa proficiência linguística é fundamental para um bom desempenho académico e profissional. Só com esta consciência os estudantes se empenharão na melhoria das suas competências linguísticas, que é, afinal, o grande objetivo da realização desta prova.

Referências bibliográficas

Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven, P.-H. & Vollmer, H. (2010). *Langue et matières scolaires – Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. Consultado a 12 de janeiro de 2012, em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/KnowledgeBuilding2010_fr.pdf

Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komrowska, H. & Soghikyan. K. (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale. Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes. Documento consultado em 12 de janeiro de 2012, em http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_F_internet.pdf

Van Dijk, T. (1983/1989). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Peres, J. & Móia, T. (1995). *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

ISBN: 978-989-95733-3-8

A REALIDADE DA OBESIDADE INFANTIL EM PORTUGAL: EPIDEMIOLOGIA, DETERMINANTES E INTERVENÇÃO

Graça Andrade
Escola Superior de Tecnologia de Lisboa
mgandrade@estesl.ipl.pt
Ana Gomes
Escola Superior de Tecnologia de Lisboa
ana.gomes@estesl.ipl.pt
Joana Sousa
Escola Superior de Tecnologia de Lisboa
joana.sousa@estesl.ipl.pt

Resumo: A obesidade é apontada como o distúrbio nutricional mais frequente em crianças e adolescentes nos países desenvolvidos e a sua prevalência tem vindo a aumentar a nível mundial a um ritmo alarmante. Neste artigo, são apresentados três estudos que se coordenam entre si. No primeiro estudo, avalia-se a prevalência de pré-obesidade (22,6%) e de obesidade (7,8%) infantojuvenil em Portugal, apresentando valores superiores nos rapazes e nos adolescentes mais jovens. Em relação aos hábitos alimentares, verifica-se que o consumo de alimentos de características nutricionais de baixa qualidade é superior no grupo normoponderal. Em relação à atividade física, quanto maior o índice de atividade física menor o percentil de I.M.C.. No estudo sobre determinantes parentais, salienta-se que a grande maioria dos pais das crianças com excesso de peso tendem a sub-avaliar o peso da criança. Outro aspeto relevante é a confirmação de que o conhecimento nutricional dos pais influencia claramente os hábitos alimentares das crianças. Por fim, é apresentado um projeto de intervenção que, intervindo nos determinantes parentais, visa a mudança das suas crenças e comportamentos, de modo a promoverem mudanças alimentares nos seus filhos.

Palavras chave: obesidade infantil, determinantes parentais, intervenção

Abstract: Obesity is the most common nutritional disorder in children and adolescents in developed countries and its prevalence is increasing worldwide. This article presents three interrelated studies. The first study evaluates the prevalence of pre-obesity (22.6%) and obesity (7.8%) in Portuguese children and youth, with higher values in boys and younger adolescents. Regarding eating habits the consumption of low nutritional quality foods is higher in the normal weight children. Physical activity is inversely correlated with BMI. The second study, on the parental determinants of obesity, stresses that the vast majority of parents of children who are overweight tend to sub-evaluate the child's weight. It also confirms that the nutritional knowledge of parents clearly influences the eating habits of children. Finally it´s presented an intervention project, aiming to change the parental beliefs and behaviors in order to promote children's dietary changes.

Keywords: child obesity; parents; cognitive determinants; intervention

Résumé : L'obésité est considérée comme le plus commun des troubles nutritionnels chez les enfants et les adolescents dans les pays développés et sa prévalence s'accroît dans le monde entier. Cet article présente trois études interreliées. La première étude évalue la prévalence de la pré-obésité (22,6%) et de l'obésité (7,8%) des enfants et des jeunes au Portugal, avec des valeurs plus élevées chez les garçons et les jeunes adolescents. En ce qui concerne les habitudes alimentaires, il semble que la consommation d'aliments de qualité nutritionnelle médiocre est plus élevée dans le groupe d'enfants et jeunes avec un I.M.C. normal. Un indice plus élevé d'activité physique est corrélé avec un percentile d'I.M.C. plus bas. La deuxième étude, sur les déterminants parentaux, permet de conclure que la plupart des parents ne reconnaît pas que leurs enfants souffrent de pré-obésité ou d'obésité. Il est aussi confirmé que l'information nutritionnelle des parents influence positivement les habitudes alimentaires des enfants. Finalement on présente un projet d'intervention, qui vise changer les croyances et comportements des parents afin de promouvoir des changements alimentaires chez leurs enfants.

Mots-clés: obésité infantile; parents; déterminants cognitives; intervention

ISBN: 978-989-95733-3-8

Introdução

A obesidade infantil é uma realidade mundial, que está em evidente crescimento e contribui para a morbilidade e mortalidade na vida adulta (Wang, 2001). Muitos estudos têm sido realizados neste âmbito, no entanto, torna-se difícil a comparação entre eles, uma vez que não há nenhuma referência standard ou de acordo internacional, existindo várias definições e critérios de classificação utilizados quando se trata de obesidade infantil (Wang, 2001; OMS, 2003).

O estabelecimento de uma definição e classificação de obesidade *standard* e aceite a nível internacional é, pois, considerado urgente por várias organizações e entidades como a Organização Mundial de Saúde (OMS) ou a *International Obesity Task Force* (IOTF) (Wang, 2001; Cole et al., 2000). Trata-se, contudo, de uma tarefa complexa, uma vez que o organismo está em constante crescimento e desenvolvimento (OMS, 2003). Alguns autores consideram que a definição ideal se baseia na percentagem de gordura corporal, no entanto, esta é impraticável em estudos epidemiológicos. Medidas menos sensíveis como o Índice de Massa Corporal (I.M.C.) – peso/altura^2 é largamente utilizado na população adulta. Dado que o I.M.C. na infância depende e altera-se substancialmente com a idade (OMS, 2003; Cole et al., 2000), surgiu a necessidade da definição de obesidade infantil baseada na diferença de idades e sexos, utilizando como referência as curvas de percentis (Cole et al., 2000; Reilly et al., 2002).

Paralela à problemática da definição de obesidade infantil, a sua etiologia tem sido alvo de inúmeros estudos. A multiplicidade de fatores individuais, sociais e ambientais envolvidos exige que se conheça melhor o papel de cada um desses determinantes. Os modelos ecológicos que explicam o peso da criança (Davinson & Birch, 2001) e dos adolescentes (Story, Neumark-Sztainer & French, 2002) integram diferentes tipos de determinantes que, interagindo entre si, influenciam o peso da criança/jovem. Nestes modelos são consideradas as características da criança (e.g., hábitos e preferências alimentares, atividade física) assim como os determinantes contextuais, que abrangem diferentes níveis (familiar, social, político e cultural).

Os programas direcionados para a prevenção da obesidade, quando assumem características específicas no seu design metodológico, que favoreçam a comparação de intervenções diferentes e o impacto da intervenção ao longo do tempo, podem ajudar a compreender melhor a acção destes determinantes nos comportamentos das crianças e a definir as estratégias mais eficazes a aplicar para uma efectiva promoção de estilos de vida mais saudáveis (Brown, Kelly & Summerbell, 2007).

Neste trabalho, são fundamentados e descritos três estudos que se integram numa mesma linha de investigação – obesidade infantil. Foca-se inicialmente um estudo epidemiológico de retrato nacional da problemática em estudo e a sua relação com estilos de vida, nomeadamente hábitos alimentares e atividade física. Segue-se a avaliação dos determinantes parentais da obesidade infantil e por fim apresenta-se um estudo de intervenção com pais e educadores. Esta linha de trabalho mostra a possibilidade de conjugar investigações de cariz mais epidemiológico e/ou etiológico com estudos interventivos, no sentido de obter modelos explicativos mais fiáveis sobre o fenómeno da obesidade infantil. A apresentação conjunta destes trabalhos valoriza também a

importância de articular resultados obtidos em estudos portugueses, mantendo uma linha na investigação desta problemática em Portugal.

EPIDEMIOLOGIA

Diversos estudos têm demonstrado um aumento contínuo da prevalência de obesidade nas diversas faixas etárias (Nammi et al., 2004), merecendo especial atenção nos grupos mais jovens (Nobre et al., 2004). Verifica-se que o grande aumento da prevalência de obesidade nos EUA teve início em 1980 o que pode estar relacionado com o aumento do consumo de alimentos ricos em glícidos (Schoeller & Buchholz, 2005).

Segundo um estudo da IOTF, existem cerca de 155 milhões de crianças com pré-obesidade ou obesidade (WHO, 2004). Todos os anos cerca de 400 mil novas crianças atingem uma situação de pré-obesidade ou obesidade (Dias, 2005).

Resultados do *National Health and Nutrition Examination Survey* (NHANES) de 1999 a 2002, indicam que nos EUA, aproximadamente 16% das crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 6 e os 19 anos têm pré-obesidade e 14% estão em risco de o desenvolver (Hedley et al., 2004; Ogden et al., 2002; St-Onge, Keller & Heynsfield, 2003).

Na Europa, a prevalência de obesidade infantil aumentou rapidamente nos últimos anos, sendo de 20% (pré-obesidade e obesidade) na maioria dos países sendo mais elevada nos países do Sul (Koletzko et al., 2004).

Um estudo em crianças de 13 países da Europa, Israel e EUA mostra que as maiores prevalências de excesso de peso encontradas foram nos EUA, na Irlanda, na Grécia e em Portugal (Lissau, Overpeck & Ruan, 2004).

Em Portugal, a prevalência de obesidade infantil está a aumentar e comparando com os outros países da Europa, Portugal apresenta uma elevada percentagem de crianças obesas, sendo o segundo país, a seguir à Itália, com maior percentagem de crianças pré-obesas/obesas (WHO, 2004). Um estudo efetuado em Portugal a 4500 crianças mostra que 31,5% apresenta pré-obesidade/obesidade, sendo que 20,3% têm pré-obesidade e 11,3% obesidade (Padez et al., 2004). Estudos realizados nas áreas da grande Lisboa e Porto indicam que a prevalência de obesidade infantil e juvenil se situa entre 10,5% e 5,3% e a de pré-obesidade entre 23,7% e 18,5%, respetivamente (Sousa, 2003; Ribeiro et al., 2003).

Perante as prevalências apresentadas, a OMS considera a epidemia da obesidade como o maior problema de saúde pública (WHO, 2008).

A Associação Americana dos Dietistas (ADA) refere a importância da prevenção primária, através da adoção de hábitos alimentares saudáveis e de atividade física, de forma a reduzir a longo prazo a obesidade e outras doenças crónicas tais como, doença coronária, diabetes tipo 2, cancro e osteoporose (American Dietetic Association, 2004). Os profissionais de saúde (dietista, médico, psicólogo, fisiologista do exercício) têm a responsabilidade de desenvolver métodos práticos para iniciar, nas crianças, a prevenção destas doenças, uma vez que os hábitos alimentares são adquiridos na infância e tendem a estender-se até ao estado adulto (American Dietetic Association, 2004; Wake & McCallum, 2004; Nicklas et al., 2004; Warwick & Reid, 2004).

Obesidade infantojuvenil, hábitos alimentares, atividade física e comportamentos sedentários: os adolescentes em Portugal

Neste contexto, e tendo em conta a lacuna de informação acerca desta temática em Portugal, foi desenvolvido um estudo cujo principal objetivo foi determinar a prevalência de obesidade infantil a nível nacional e relacioná-la com os hábitos alimentares, a atividade física e os comportamentos sedentários.

ISBN: 978-989-95733-3-8

A população em estudo foi constituída pelos estudantes do 2° e 3° ciclos do ensino básico e ensino secundário oficial de Portugal Continental, entre os 10 e os 18 anos de idade. A amostra foi aleatória estratificada (distrito e ciclo de escolaridade) de forma a ser representativa da população em estudo e tendo em conta os objetivos do mesmo, totalizando 5708 adolescentes com um erro de precisão de 1%.

Como instrumentos de recolha de dados foram utilizados:

1. Questionário para avaliação das variáveis de caracterização e antropométricos (peso e altura) que foram recolhidas e identificadas pela investigadora, hábitos alimentares e frequência alimentar e prática de atividade física e comportamentos sedentários.

2. Para a recolha dos dados antropométricos foi utilizado em estadiómetro SECA® mod.220 com precisão milimétrica para a medição da altura e uma balança modelo SECA® mod.701, com precisão até às centésimas, para recolha o peso.

3. Para a classificação de excesso de peso ou obesidade foram utilizados os pontes de corte da *International Obesity Task Force* (IOTF), que relacionam o I.M.C. com a idade e género (Cole et al., 2000).

Como resultados do estudo verificou-se que a prevalência de pré-obesidade infantojuvenil em Portugal é de 22,6% e a prevalência de obesidade de 7,8%. Quer a obesidade quer a pré-obesidade apresentam indicadores superiores nos rapazes (p=0,01) e nos adolescentes mais jovens (p=0,00), conforme se pode verificar nas figuras 1 e 2.

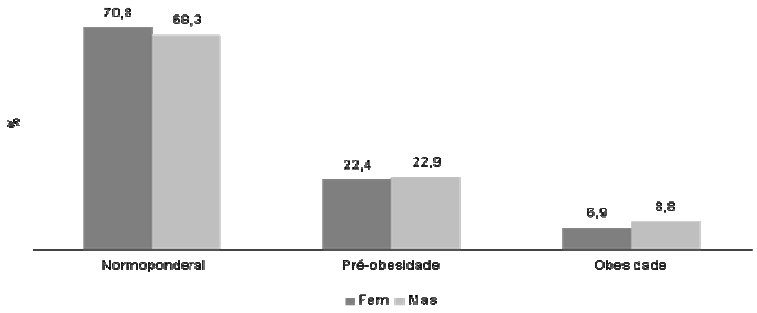


Figura 1: Distribuição do percentil de I.M.C. por sexo

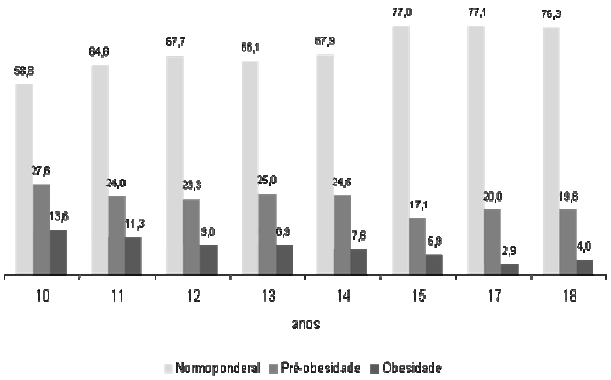


Figura 2: Distribuição do I.M.C por idade

Em relação aos hábitos alimentares estudados é de referir que a frequência de consumo de refeições fora de casa é muito similar entre o grupo normoponderal e o grupo com excesso de peso sendo a refeição da ceia consumida por um número muito superior de adolescentes normoponderais comparativamente com os que apresentam excesso de peso (p=0,01).

Em relação à ingestão de determinados alimentos ou grupos alimentícios, verificou-se que, regra geral, o consumo de alimentos de características nutricionais de baixa qualidade (gordura saturada, sal e açucares simples) era superior no grupo normoponderal comparativamente ao grupo com excesso de peso (refrigerantes, snacks, *fast-food*, cereais açucarados, sobremesas doces) (p<0,05).

Em relação à atividade física, o número de horas semanais de atividade física diminui do grupo normoponderal para o grupo com excesso de peso. Dentro do grupo com excesso de peso, os obesos apresentam ainda uma média inferior em relação aos pré-obesos. Poderemos afirmar que quanto maior o índice de atividade física menor o percentil de I.M.C., mostrando-se assim a atividade física como um fator protetor de um peso saudável (p<0,05).

Quando solicitado que caracterizassem o estilo de vida e a habilidade desportiva, verificou-se que nos grupos com excesso de peso se caracterizavam em indicadores mais baixos do que os normoponderais (p<0,05).

No que diz respeito aos comportamentos sedentários, verifica-se que são mais prevalentes nos grupos com excesso de peso do que no grupo normoponderal (p<0,05).

Em conclusão, os resultados da prevalência de obesidade obtidos assemelham-se aos resultados obtidos noutros estudos, constituindo um dado revelador de uma situação bastante preocupante em termos de Saúde Pública. Em relação aos hábitos alimentares as diferenças não são significativas entre os diferentes grupos (normoponderal, pré-obesidade e obesidade).

A atividade física apresentou-se como um fator protetor do aumento de peso com uma associação direta com o estado nutricional (I.M.C.). Verificou-se que os adolescentes em Portugal que apresentavam indicadores mais elevados de atividade física eram aqueles que se encontravam com peso normal (p<0,05). Os comportamentos sedentários apresentaram-se como um fator propício ao desenvolvimento do excesso de peso estando diretamente relacionados com o percentil de I.M.C. Os comportamentos sedentários mais frequentes são o visionamento televisivo e o computador/internet (p<0,05).

Assim, poder-se-á fundamentar a necessidade de medidas interventivas a este nível com o intuito de controlar os indicadores encontrados.

Determinantes parentais da obesidade infantil

A influência dos comportamentos dos pais nos hábitos alimentares das crianças é sustentada por um vasto corpo de investigação, no qual tem sido estudado o papel dos comportamentos parentais (e,g., práticas e estilos parentais relacionados com a alimentação, hábitos alimentares dos pais, disponibilidade de alimentos em casa) mas também as variáveis cognitivas que lhes estão associadas, como o conhecimento nutricional e as atitudes e crenças parentais relacionadas com a alimentação e saúde (Clark et al., 2007).

A relação entre o conhecimento nutricional dos pais e os hábitos alimentares da criança não está claramente definida. Alguns estudos confirmam a correlação entre estas duas variáveis (Variyam et al., 1999), mas outros apontam uma fraca ligação entre elas (Hudson et al., 2005). O efeito do conhecimento nutricional parental parece ser potenciado por outras variáveis como as atitudes positivas em relação à alimentação saudável ou um estado de prontidão para a mudança (Variyam, 2001; Gibson, Wardle & Watts, 1998). Embora a disparidade de resultados

possa ser justificada em parte pelas diferentes metodologias de avaliação utilizadas nos estudos, torna-se necessário compreender melhor a influência desta variável no comportamento alimentar infantil. Esta necessidade torna-se ainda mais relevante quando a maioria das intervenções feitas com os pais incide maioritariamente na transmissão de informação nutricional.

A influência das crenças nos comportamentos de saúde e doença está presente na maioria dos modelos teóricos da Psicologia da Saúde e é confirmado por um vasto corpo de investigação. Relativamente às crenças parentais relacionadas com o comportamento alimentar infantil parecem de particular interesse a perceção parental de peso da criança, a auto-eficácia, a perceção de controlo e a preocupação dos pais associada ao peso do filho.

Os pais das crianças com excesso de peso tendem a percecionar os seus filhos como tendo peso normal, o que não acontece com os pais das crianças normoponderais (Towns & D'Auria, 2009). Esta relação verifica-se também para a população portuguesa (Aparício et al., 2011). Não se trata de um erro percetivo dado que a subestimação de peso é claramente atenuada quando os pais avaliam fotografias ou silhuetas de outras crianças (Warschburger & Kröller, 2009; Huang et al., 2007). As intervenções que visam a alteração da perceção parental de peso geram perceções mais corretas e uma mudança de atitude em relação à obesidade da criança e ao seu tratamento (Akbari, Forozandeh & Delaram, 2007), mas nem sempre estão associados à mudança das práticas parentais para uma alimentação mais saudável, podendo inclusive gerar um aumento de comportamentos de restrição alimentar pouco saudáveis (Neumark-Szteiner et al., 2008).

Alguns estudos apontam que a preocupação parental com o peso da criança é maior nos pais que têm filhos com IMC elevado (Moore & Harris, 2011). Contudo esta conclusão não foi confirmada num estudo posterior (Etelson et al., 2003). Quando os pais de crianças com excesso de peso são questionadas sobre a preocupação da criança vir a ter peso a mais no futuro a percentagem de pais preocupada é mais elevada do que quando a questão remete para riscos atuais (Campbell et al., 2006), o que poderá indicar que alguns pais lidam com a situação fazendo um adiamento do problema, ou não associam o excesso de peso na infância a riscos para a saúde.

A auto-eficácia dos pais para promoverem uma alimentação saudável nos seus filhos refere-se à crença e confiança de que podem levar a cabo as ações necessárias para promoverem uma dieta saudável. Um estudo transversal com mães de crianças entre os 6 e os 12 meses de idade encontrou uma associação entre a auto-eficácia materna e a quantidade de vegetais ingerida pelas crianças. Paralelamente a auto-eficácia para limitar alimentos e bebidas mostrou-se inversamente correlacionada com a ingestão de certos alimentos menos saudáveis (Campbell et al., 2010). West e Sanders (2009) avaliaram pais de crianças obesas e normoponderais, concluindo que estes apresentam níveis mais elevados de auto-eficácia.

O controlo parental sobre os comportamentos alimentares dos filhos tem sido frequentemente associado ao estilo parental autoritário (Hughes et al., 2005), incidindo por isso sobre práticas restritivas (e.g.: impedir a criança de comer doces). O conceito de controlo parental aqui apresentado distancia-se desta leitura mais comportamental, fazendo uma abordagem mais cognitiva do conceito, incidindo por isso na perceção que os pais têm de poder determinar aquilo que os filhos comem tanto dentro como fora de casa. Uma perceção de pouco controlo poderá estar associada a uma menor motivação para pôr em prática uma alimentação saudável.

Considerando estes aspetos torna-se fundamental conhecer melhor a influência das variáveis cognitivas parentais nos hábitos alimentares da criança.

Inserido num estudo mais vasto sobre a influência das variáveis psicológicas e sociais no comportamento alimentar infantil, o presente trabalho tem como objetivos identificar a relação das variáveis cognitivas parentais (controlo, auto-eficácia, preocupação com o peso, perceção peso, conhecimento nutricional) com o I.M.C. e com os hábitos alimentares da criança. Serão também estudadas as relações da perceção parental de peso e do conhecimento nutricional com as restantes variáveis cognitivas.

Fizeram parte da amostra 232 pais e crianças entre os 5-6 anos de 19 dos 21 Jardins Infantis oficiais da Zona Norte de Loures.

Para avaliação do I.M.C., todas as crianças foram pesadas e medidas. A avaliação antropométrica foi realizada por estudantes do curso de Dietética e Nutrição da Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa, com treino em avaliação antropométrica e cálculo de I.M.C. e sob supervisão. Os instrumentos de avaliação do I.M.C. foram semelhantes aos descritos para o estudo anterior. O I.M.C. foi calculado e comparado com os percentis (P) para crianças do Centers for Disease Control and Prevention (CDC), tendo o estado nutricional das crianças sido classificado da seguinte forma: baixo peso ($P<5$), peso normal ($5 \leq P \geq 84$), pré-obesidade ($85 \leq P \geq 94$), e obesidade ($P \geq 95$).

Para a avaliação dos comportamentos alimentares da criança foi construído o Questionário sobre Hábitos Alimentares que inclui três grupos de perguntas que avaliam respetivamente: 1) número de refeições diárias durante a semana e no fim de semana; 2) frequência de ingestão de 17 tipos de alimentos, sendo as respostas classificadas em função das *guidelines* alimentares para crianças desta idade (USDA, 2008; 2011) e 3) variedade alimentar, em que era pedido aos pais que avaliassem, em relação a seis categorias de alimentos (legumes, peixe, carne, cereais, leguminosas e fruta, o número de alimentos diferentes que a criança comia por semana para cada categoria. Foi calculado o coeficiente alpha de Cronbach para cada um dos três grupos do questionário, tendo-se encontrado valores entre 0.712 e 0.809.

Para avaliar a perceção parental de peso foi pedido aos pais que respondessem à seguinte questão fechada: "*Considero que o meu/minha filho(a), para a sua idade e altura, tem*", com três alternativas de resposta (peso a menos, peso normal, peso a mais). Questões semelhantes foram já utilizadas em estudos anteriores (Grimmet et al., 2008). A partir da comparação das respostas parentais com o I.M.C. das crianças foi possível classificar dicotomicamente os pais em relação à correção da perceção parental de peso da criança (i.e., correta/incorreta) e quando incorreta avaliar o tipo de distorção (sobreavaliação ou subavaliação do peso da criança).

À semelhança de outros estudos (Kersey et al., 2010) a avaliação da auto-eficácia parental foi feita com a pergunta *"Sou capaz de fazer com que o/a meu/minha filho/a tenha uma alimentação saudável"*, sendo a resposta dada numa escala de Likert de 5 pontos .

Para a avaliação da perceção de controlo sobre os comportamentos alimentares da criança foram utilizadas duas questões fechadas *"Consigo controlar o que o meu/minha filha(a) come em casa"* e *"Consigo controlar o que o meu/minha filha(a) come fora de casa"* em relação às quais os pais manifestavam a sua concordância numa escala de Likert de 5 pontos.

Das crianças avaliadas 3,4% tinham baixo peso, 60,9% apresentavam peso normal, 17,4% eram pré-obesas e 18,4% eram obesas.

A análise de *clusters* permitiu identificar três grupos de crianças em função da qualidade dos seus hábitos alimentares: melhores (20,2%), médios (48,6%) e piores hábitos alimentares (31,2%).

ISBN: 978-989-95733-3-8

O I.M.C. apresenta uma associação significativa com a perceção parental de peso ($\chi2$=94,558, p<0,001). Não foram encontradas outras associações significativas entre o I.M.C. e as restantes variáveis cognitivas.

A análise da perceção parental de peso em função do I.M.C. da criança (figura 3) permite constatar que a maioria dos pais das crianças pré-obesas (94,4%) e obesas (86,1%) diz que o seu filho tem peso normal. Esta subavaliação de peso só ocorre em 16,1% dos pais das crianças com peso normal.

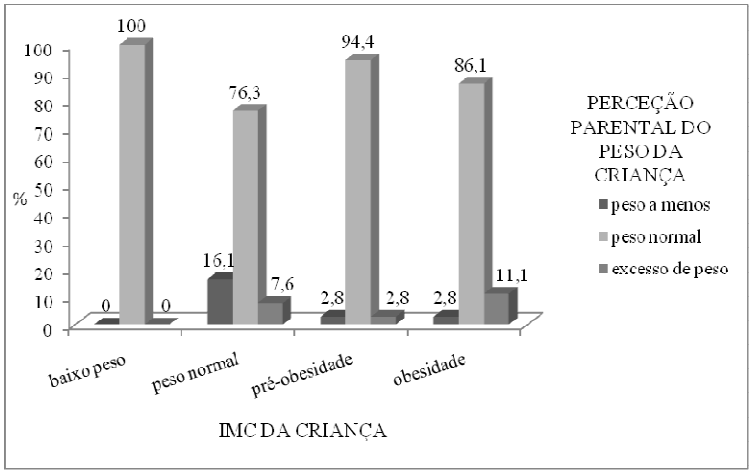


Figura 3: Perceção parental de peso em função do I.M.C. da criança

Os valores centrais das categorias de I.M.C. das crianças cujos pais têm uma perceção correta do peso (4,89) é significativamente inferior à das crianças cujos pais têm uma perceção incorreta (7,25), variando as categorias de I.M.C. entre 1 e 9 (U=1418,5; p<0,001).

Os hábitos alimentares das crianças encontram-se associados ao conhecimento nutricional dos pais (r=0,117, p<0,001) e à perceção de controlo parental (r_s=0,223, p<0,005). Não se encontraram associações significativas entre os hábitos alimentares e as restantes variáveis cognitivas.

Face aos resultados encontrados considerou-se relevante explorar a relação do conhecimento nutricional e da perceção parental de peso com as restantes vaiáveis cognitivas. Desta análise conclui-se que a perceção parental do peso da criança está associado com a perceção de controlo parental ($\chi2$= 6,17; p<0,005) e com a preocupação parental com o peso da criança ($\chi2$= 7,14; p<0,005).

Relativamente ao conhecimento nutricional verificou-se que este se encontra positivamente correlacionado com a perceção de controlo parental sobre a alimentação da criança (r= 0,236; p<0,005) e com a auto-eficácia parental (r_s= 0,134; p<0,005), pelo que um maior conhecimento nutricional está associado a uma maior auto-eficácia e perceção de controlo sobre o comportamento alimentar dos filhos.

Estes resultados mostram que a maioria dos pais sub-avalia o peso dos seus filhos quando estes apresentam excesso de peso, sendo que esta distorção não é independente da preocupação parental com o peso da criança nem da perceção de controlo sobre a alimentação dos filhos. A informação nutricional dos pais está diretamente correlacionada com a qualidade dos hábitos alimentares da criança, promovendo igualmente a auto-eficácia e perceção de controlo parental relativamente aos comportamentos alimentares da criança.

Intervenção

Os estudos sobre a obesidade infantil têm impulsionado a construção de programas de intervenção que possibilitem a regulação dos comportamentos alimentares das crianças. Existem inúmeras razões que justificam uma tendência de investigação cada vez mais precoce e direcionada para o contexto familiar da criança.

Em primeiro lugar, é mais fácil induzir padrões alimentares saudáveis que se possam perpetuar na vida adulta quando a criança é mais pequena. De facto, muitos dos nossos hábitos alimentares são condicionados desde os primeiros anos de vida e, por isso, conhecendo a forma como eles se constroem e que fatores determinam uma construção saudável, é possível atuar nesse processo de uma forma mais eficaz (Birch, 1980). Este aspeto liga-se com um segundo, que é a necessidade de prevenir, atempadamente, doenças da vida adulta que se sabe relacionadas com estilos de vida pouco saudáveis desenvolvidos ao longo do tempo. Empiricamente, percebe-se que o consumo de vegetais, frutas, fibras e cálcio tem vindo a diminuir nestas idades, enquanto o consumo de alimentos doces, salgados e com elevada percentagem de gordura parece ter aumentado bastante (Birch, Johnson & Fisher, 1995). Sabe-se também que uma alimentação equilibrada e saudável ajuda a prevenir muitas doenças, algumas crónicas (a hipertensão, a osteoporose ou a diabetes), algumas responsáveis por mortalidade prematura (Contento & Michela, 1999). Por fim, como terceiro ponto, uma alimentação saudável na infância é essencial ao normal desenvolvimento e crescimento da criança (Dietz, 1994). Crianças bem nutridas são mais resistentes a problemas de saúde como o raquitismo, a anemia ou a cárie dentária, têm mais energia para brincar e apresentam melhor desempenho escolar (Contento & Michela, 1999).

O ambiente familiar e as atitudes dos pais em contexto alimentar são fatores que influenciam em grande medida os padrões alimentares que as crianças desenvolvem, por várias razões. Em primeiro lugar, a criança pré-escolar é ainda dependente dos adultos para se alimentar. Sabe-se que as crianças nascem com preferências especiais por determinados sabores (i.e., o sabor doce, Contento & Michela, 1999; Birch, 1979) mas que essas preferências podem ser moldadas, e os pais podem levar a criança a experimentar e a gostar de alimentos com sabores diferentes (Liem & Mennella, 2002). Também a capacidade de autorregulação das crianças no que concerne à utilização das sensações de saciedade e de fome para controlar a quantidade de alimentos que ingerem faz-se de uma forma automática e instintiva quando nasce e durante alguns anos de vida, mas começa a perder-se à medida que a criança vai crescendo (Birch & Deysher, 1985). Neste sentido, os pais podem ajudar as crianças a manter essa capacidade desde logo.

O próprio ambiente que os pais criam em torno das refeições, as regras que lhes associam, a forma como os alimentos são confecionados e apresentados tem uma importância crucial no desenvolvimento dos padrões alimentares das crianças (Wurtele, 1995). O fenómeno da modelagem pode também explicar as preferências alimentares desenvolvidas pelas crianças. Com efeito, estas tendem a adotar comportamentos alimentares semelhantes aos de pessoas significativamente importantes (Seargen & Terry, 1991).

O estilo parental tem-se também revelado essencial na definição dos comportamentos alimentares das crianças. Uma mãe permissiva, que tende a deixar que a criança coma aquilo que quiser facilita o desenvolvimento de dietas menos saudáveis nos seus filhos (Ankiler et al., 1992). Por sua vez, o estilo parental autoritário, associado a tentativas de controlo do comportamento da criança (práticas de punição, restrição de alimentos) revela também algumas fragilidades (Cazey & Rozin, 1989; Seagren & Terry, 1991).

Tendo em conta o papel tão relevante dos pais na formação de hábitos alimentares saudáveis nas crianças, torna-se essencial saber um pouco mais sobre os principais determinantes cognitivos que influenciam as atitudes parentais, seguindo linhas de investigação internacionais e reforçando os estudos portugueses anteriormente mencionados.

Um exemplo de intervenção parental em contexto escolar: o projeto "Maçã Vermelha"

O projeto "Maçã Vermelha" (programa de promoção de uma alimentação saudável nas crianças pré-escolares) foi construído para avaliar a possibilidade de modificar algumas dimensões parentais relevantes (como a perceção e a preocupação com o peso e da dieta da criança, a perceção de controlo e auto-eficácia, os conhecimentos nutricionais), e perceber se as eventuais mudanças parentais nessas dimensões estão associadas a mudanças nos comportamentos alimentares das crianças pré-escolares, nas suas preferências e escolhas e na evolução do seu índice de massa corporal.

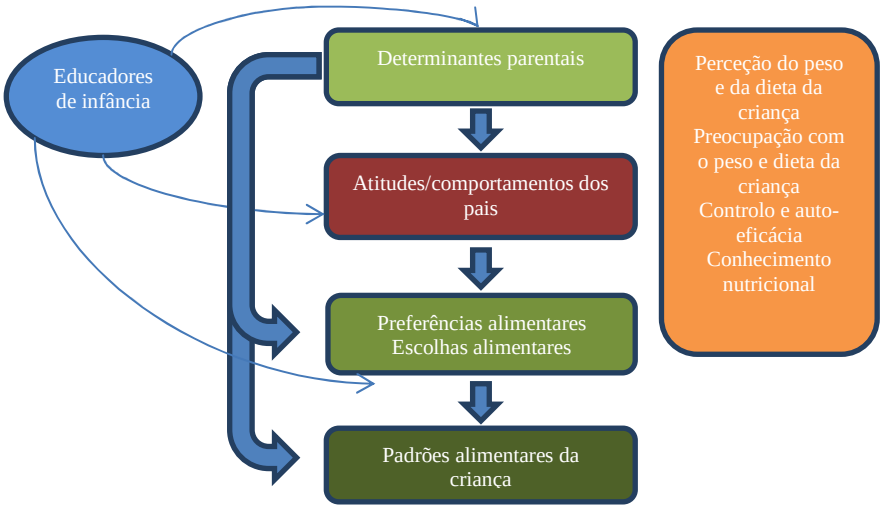


Figura 4: Modelo conceptual orientador do programa de intervenção

O objetivo da intervenção será então atuar sobre os determinantes parentais que se sabe poderem influenciar e explicar os padrões alimentares das crianças, por forma a indiretamente modificar a criança e o seu comportamento alimentar. Neste sentido, valoriza-se a responsabilidade maior dos pais em relação ao que as crianças comem e ao tipo de comportamentos e padrões alimentares que adquirem, e a sua capacidade para modelarem as preferências alimentares dos seus filhos e a sua familiaridade com alimentos saudáveis. O papel dos educadores de infância será essencial, como facilitadores e reforçadores da mudança dos pais, durante a intervenção e no contacto diário. Pretende-se que estes contribuam para a manutenção e generalização dos efeitos positivos do programa, por um lado, encorajando os pais a aplicar os conceitos e conhecimentos trabalhados durante o seu contacto diário e directo com eles, e por outro, realizando as actividades propostas com as crianças em sala de aula. Pretende-se também que a presença dos educadores aumente a adesão dos pais à intervenção proposta.

Trata-se de um programa inovador, quer ao nível do alvo de intervenção (i.e., determinantes parentais), quer ao nível das metodologias de intervenção. Com efeito, a maioria dos programas descritos na literatura são

centrados, quase exclusivamente, em atividades desenvolvidas com as próprias crianças em contexto escolar ou nas salas de aula, através de materiais específicos (p.e., Byrne & Nitzke, 2002). Os estudos que envolvem os pais enquanto alvos exclusivos de intervenção e que preconizam o treino de competências parentais específicas na gestão do comportamento das crianças relacionado com os alimentos (p.e., Culler et al., 2009) são ainda escassos, e alguns não oferecem respostas suficientes sobre a forma como os determinantes parentais se modificam ao longo do tempo, como se relacionam com os resultados obtidos na avaliação das crianças, ou quais as diferenças com um outro grupo onde não tenha sido realizada intervenção.

Tendo em conta um propósito promotor da saúde, o projeto "Maçã Vermelha" inclui a realização de sessões grupais com pais (com a presença de educadores de infância), sendo a intervenção complementada com a entrega de *newsletters* que sumarizam e consolidam os conceitos mais teóricos transmitidos nas sessões e possibilitam a revisão dos mesmos durante os intervalos das formações. Este tipo de metodologia tem demonstrado bons resultados nos programas que a implementam (p.e., Koblinsky, Guthrie & Lynch, 1992).

Em cada sessão, são propostas atividades educacionais a realizar pelos adultos em casa ou na escola com as crianças, para formalizar os momentos de interação entre ambos de forma mais estruturada e com objetivos avaliativos. Pretende-se que os adultos realizem estas atividades segundo indicações precisas e que monitorizem os resultados, permitindo que ensaiem de forma adequada e acompanhada os conceitos aprendidos em formação, e depois possam generalizar a sua prática ao quotidiano com a criança. Promove-se igualmente com estas tarefas a capacidade de autorregulação dos pais na escolha das mudanças mais pertinentes tendo em conta a sua situação específica e a do seu filho. Alguns projetos têm investido neste tipo de atividades, como forma de potenciar as experiências nutricionais das crianças pré-escolares (p.e., Tickle your appetite, 1998; Bellows, Cole & Gabel, 2006)

Neste sentido, foi desenhado um estudo quasi-experimental que possibilite a comparação de três grupos, dois dos quais submetidos a um tipo de intervenção específico.

Uma, designada por *intervenção completa*, compreende a realização de quatro sessões grupais com a presença de pais e educador de infância, com propostas de atividades e jogos com as crianças e entrega de *newsletters* alusivas a cada temática no intervalo entre as sessões. A outra, designada por *intervenção mínima*, os pais e educadores realizam apenas uma sessão de aconselhamento nutricional orientada sobretudo por um dietista, e onde lhes são também propostas tarefas específicas com as crianças a realizar após a intervenção. Pretende-se, desta forma, perceber se a abordagem exclusiva de aspetos nutricionais poderá ser suficiente ou influenciar por si os determinantes parentais em estudo. O grupo *controlo* não é submetido a qualquer tipo de intervenção, realizando apenas os instrumentos de avaliação.

A cada grupo de pais onde é realizada *intervenção completa* corresponde um grupo emparelhado, em termos de características socio-económicas e culturais, com quem é realizada a intervenção mínima, e ainda um grupo controlo. Uma vez que não é feita uma avaliação prévia e específica a este nível, a uniformização destes aspetos nos três grupos é garantida pela entidade de Agrupamento de Escolas onde os jardins de infância estão inseridos, partindo do princípio que a população que acede a um mesmo Agrupamento terá características semelhantes. Neste caso, dentro de um mesmo Agrupamento, designa-se um Jardim para *intervenção completa*, um para *intervenção mínima* e outro para *controlo*.

Descreve-se em seguida os conteúdos e tarefas propostas em cada uma das quatro sessões estruturadas para a intervenção.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Na primeira sessão, pretende-se identificar as crenças sobre o processo de crescimento físico na criança pré-escolar, a sua constituição física, e a alimentação. O objetivo é confrontar aspetos mais disfuncionais, através do fornecimento de informação sobre estas questões e da realização de exercícios específicos que os ajude a compreender melhor as situações de risco. A identificação de sinais físicos indicadores de crescimento normal e menos adequado em imagens de crianças destas idades, e a aprendizagem do cálculo de índice de massa corporal e a análise dos percentis nas tabelas do boletim de saúde infantil e juvenil são alguns exemplos das atividades a desenvolver nesta sessão. O objetivo desta sessão é aumentar a informação e a atenção aos aspetos da alimentação infantil, do peso e índice de massa corporal, facilitando a consciência de eventuais indicadores de excesso de peso, de modo a minorar a tendência para a subestimação do peso da criança. Em casa, os pais são convidados a observar o desenvolvimento físico do filho, no momento presente e no passado, documentado no boletim.

A segunda sessão, realizada com a colaboração de um dietista, tem como objetivo analisar e discutir o conceito de alimentação saudável de uma forma mais específica e proporcionar aconselhamento nutricional centrado na organização da dieta mais adequada às crianças pré-escolares, p.e., orientações dietéticas específicas desta fase de desenvolvimento em termos de refeições, frequência de alimentos e variedade, entre outros, com pistas e orientações para a confeção de alimentos específicos (snacks saborosos e saudáveis, legumes e frutas, alternativas mais saudáveis no uso de gorduras e açúcares). Pretende-se também identificar e confrontar algumas das ideias erradas mais comuns sobre a alimentação infantil. Nesta sessão, é sugerido aos pais que façam pequenas alterações na alimentação das crianças, começando, entre as que fazem mais sentido, pelas mais simples, p.e., realização efetiva do pequeno-almoço com alimentos saudáveis, introdução de fruta no lanche ou realização de receitas culinárias simples nas quais as crianças participam.

A terceira sessão é centrada nos aspetos do desenvolvimento da criança pré-escolar, relacionados com as capacidades envolvidas na compreensão da nutrição e na aquisição de comportamentos alimentares saudáveis. O objetivo é informar sobre estas características e promover a reflexão sobre a implicação que as mesmas têm nas atividades e ações específicas com as crianças, no que concerne à promoção de uma alimentação saudável e variada (p.e., como se pode transmitir mensagens sobre os alimentos de uma forma compreensível à crianças e eficaz, como deve ser feita a integração de alimentos novos e/ou menos apreciados, algumas sugestões que facilitem a redução de alimentos indesejados, treino para ensino de sensações de saciedade na criança). Neste caso, as atividades propostas aos pais passam pelo envolvimento ativo da criança na realização de atividades alusivas à alimentação (experimentação de alimentos novos, dia da cor, construção de histórias e canções associadas a alimentos saudáveis, concretização do treino de saciedade).

Na quarta sessão, pretende-se, por um lado, ajudar os pais a identificar aquilo que os pais já fazem para modelar os comportamentos alimentares nas crianças, bem como as barreiras e dificuldades mais comuns, e por outro, sugerir e discutir estratégias mais eficazes para promover uma alimentação saudável e variada, a curto e a médio prazo, e a ultrapassar essas barreiras. A sessão parte da valorização do estilo autoritativo como a atitude ideal no estabelecimento da relação com os filhos, para depois particularizar em ações específicas (redução das exigências para comer, atenuação da permissão excessiva, restrições alimentares desadequadas, controlo da acessibilidade a alimentos menos saudáveis, definição de regras importantes associadas à alimentação, abandono da recompensa através de alimentos); esta informação é depois usada face a situações comuns, mas que normalmente os pais têm dificuldade em gerir (p.e., recusa da criança em ingerir alimentos, birras).

As medidas de avaliação utilizadas incluem:

1. questionários dirigidos aos pais (avaliação da perceção parental do peso e da adequação da dieta alimentar da criança, e do controlo e auto-eficácia parental na implementação de comportamentos alimentares saudáveis; questionário sobre conhecimentos nutricionais relativos à alimentação na idade-pré-escolar adaptado de Vereecken & Maes, 2010; questionário sobre comportamentos alimentares infantis adaptado de Andrade, 2008; escala de neofobia alimentar em crianças adaptado de Pliner, 1994; estilos parentais na alimentação, Hughes et al., 2005 adaptado por Andrade, 2008)
2. questionários dirigidos aos educadores de infância (avaliação da perceção do peso e da adequação da dieta alimentar dos educandos, e do controlo e auto-eficácia na educação para uma alimentação saudável; questionário sobre conhecimentos nutricionais relativos à alimentação na idade-pré-escolar adaptado de Vereecken & Maes, 2010)
3. realização de medições do peso e da altura da criança para avaliação do índice de massa corporal, avaliação das preferências alimentares e das escolhas das crianças em contextos específicos.

As medidas de avaliação são implementadas em momentos de avaliação específicos (i.e., antes da intervenção, após a intervenção, ao fim de 6 meses e ao fim de um ano, e ainda medidas intermédias após sessões específicas).

O projeto "Maçã Vermelha" está, neste momento, a ser desenvolvido nos estabelecimentos públicos de ensino pré-escolar do Concelho de Loures (zona Centro e Norte). Durante os anos letivos definidos para a realização do projeto (ano letivo de 2011/2012, e 2012/2013), está previsto o envolvimento de 15 jardins de infância, cada um deles com uma população muito variável entre 20 a 85 crianças (i.e., 1 a 4 salas). Espera-se que o projeto abranja uma população total de 700 crianças pré-escolares e respetivos pais, distribuídos por cada uma das condições de intervenção, e ainda cerca de 30 educadores de infância.

Conclusões

A prevalência da obesidade e pré-obesidade nas crianças e jovens apresenta valores alarmantes. No presente estudo, o I.M.C. apresenta-se claramente associado ao grau de atividade física e à prática de comportamentos sedentários da criança e não tanto aos seus hábitos alimentares. Provavelmente, o facto de não se ter verificado associação com os hábitos alimentares prende-se com a metodologia utilizada, sendo que os adolescentes reportam aquilo que é socialmente correto e não os seus verdadeiros hábitos de consumo.

Relativamente aos determinantes da obesidade, mais especificamente às variáveis cognitivas parentais, salienta-se a subavaliação do peso da criança por parte dos pais que têm filhos pré-obesos e obesos, o pode levar à ausência de medidas que promovam mudanças no comportamento alimentar dos filhos. Contudo, a correção desta distorção deve ser feita com precaução, pois está relacionada com outras variáveis cognitivas. Assim, na construção de programas de intervenção direcionados para a promoção de comportamentos alimentares saudáveis, parece fundamental não só transmitir aos pais orientações nutricionais específicas sobre a alimentação em cada fase de desenvolvimento, mas também ajudar os pais a encontrar as estratégias educativas melhores e mais eficazes para ajudar a criança a ter hábitos alimentares saudáveis, evitando conflitos e problemas relacionados com o comportamento associado à ingestão de alimentos, de uma forma agradável para toda a família.

Referências bibliográficas

Akbari, N., Forozandeh, N. & Delaram, M. (2007). The Effect of Education on Parental Perception of Obesity in Their 6-12 year old children. *International Journal of Endocrinological Metabolism*, 2, 76-81.

Aparício, G., Cunha, M., Duarte, J., Pereira, A. (2011). Olhar dos Pais sobre o Estado Nutricional das Crianças Pré-escolares. *Millenium*, 40, 99-113.

American Dietetic Association (2004). Position of the American Dietetic Association: dietary guidance for healthy children ages 2 to 11 years. *Journal of the American Dietetic Association*, 104, 660-667.

Andrade, G. (2008). Determinantes sociais e psicológicos do comportamento alimentar infantil. Dissertação de tese de doutoramento em preparação. Universidade de Lisboa.

Anliker, J., Laus, M., Samonds, K. & Beal, V. (1992). Mothers' reports of their three-year-old children's control over foods and involvement in food-related activities. *Journal of Nutrition Education*, 24 (7), 285-291.

Bellows, L., Cole, K. & Gabel, J. (2006). Family fun with new foods: a parent component to the foods friends social marketing campaign. *Journal of Nutrition and Education Behavior*, 38, 123-124.

Birch, L. (1979). Preschool children's food preferences and consumption patterns. *Journal of Nutrition Education*, 11, 189-192.

Birch, L. (1980). Effect of peer model's food choices and eating behavior on preschoolers' food preferences. *Child Development*, 51, 489–496.

Birch, L. & Deysher, M. (1985). Conditioned and unconditioned caloric compensation: evidence for self-regulation on food intake by young children. *Learning and Motivation*, 16, 341-355.

Birch, L., Fisher, J., Grimm-Thomas, K., Markey, C., Sawyer, R. & Johnson, S. (2001). Confirmatory fator analysis of the child feeding questionnaire: a measure of parental attitudes, beliefs and practices about child feeding and obesity proneness. *Appetite*, 36(3), 201-10.

Birch, L., Johnson, S. & Fisher, J. (1995). Children's eating: the development of food acceptance patterns. *Young Child*, 50, 71-78.

Brown, T., Kelly, S. & Summerbell C. (2007). Prevention of obesity: a review of interventions. Obesity Reviews, 8 (sup.1), 127-130.

Byrne, E. & Nitzke, S. (2002). Preschool children's acceptance of a novel vegetable following exposure to messages in a storybook. *Journal of Nutrition and Education Behavior*, 34, 211-214.

Campbell K, Hesketh K, Silverii A & Abbott G. (2010). Maternal self-efficacy regarding children's eating and sedentary behaviors in the early years: associations with children's food intake and sedentary behaviors. *International Journal of Pediatric Obesity*. 5(6), 501-508.

Campbell, M., Williams, J., Hampton, A. & Wake, M. (2006). Maternal concern and perceptions of overweight in Australian preschool-aged children. *Medical Journal of Australia*, 184, 274-277.

Casey, R. & Rozin, I. (1989). Changing children's food preferences: parent opinions. *Appetite*, 12 (3), 171-182.

Clark, H., Goyder, E., Bissell, P., Blank, L. & Peters, J. (2007). How do parents' child-feeding behaviours influence child weight? Implications for childhood obesity policy. *Journal of Public Health,* 29, (2) 2, 132–141.

Cole, T., Bellizzi, M., Flegal, K., & Dietz, H. (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey, *British Medical Journal*, 329, 1240.

Contento, I. & Michela, J. (1999). Nutrition and food choice behavior among children and adolescents. In A. Goreczny & M.Hersen (Eds.) *Handbook of pediatric health psychology*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Cullen, K., Smalling, A., Thompson, D., Watson, K., Reed, D. & Konzelmann, K. (2009). Creating Healthful Home Food Environments: Results of a Study with Participants in the Expanded Food and Nutrition Education Program. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 41, 6, 380-388.

Davison K. & Birch, L. (2001). Childhood overweight: a contextual model and recommendations. *Obesity Review*, 2(3), 159–171.

Dias, J. (2005). Obesidade infantil em Portugal entre as mais elevadas da EU. *Revista da Imprensa Europeia, a atualidade da EU na Imprensa Nacional e Internacional. Um projeto CEE/ESTA/IPT.*

Dietz, W. (1994). Critical period in childhood for the development of obesity. *American Journal of Clinical Nutrition*, 59, 995-999.

Etelson, D., Brand, D., Patrick, P. & Shirali, A. (2003). Childhood Obesity: Do Parents Recognize This Health Risk? *Obesity Research*, 11(11), 1362-1368.

Gibson, E., Wardle, J. & Watts, C. (1998). Fruit and Vegetable Consumption, Nutritional Knowledge and Beliefs in Mothers and Children. *Appetite*, 31(2): 2005-228.

Hedley, A, Ogden, C, Johnson, C., Carroll, M., Curtin, L. & Flegal, K. (2004). Overweight and obesity among US children, adolescents, and adults, 1999-2002. *Journal of American Medical Association*, 291, 2847-50.

Huang, J., Becerra, K., Oda, T., Walker, E., Xu, R., Donohue, M., Chen, I., Curbelo, V. & Breslow, A., (2007). Parental Ability to Discriminate the Weight Status of Children: Results of a Survey. *Pediatrics,* 120, 112-119.

Hudson, C., Stotts R., Pruett J. & Cowan P. (2005). Parents' diet-related attitudes and knowledge, family fast food dollars spent, and the relation to BMI and fruit and vegetable intake of their preschool children. *Southern Online Journal of Nursing Research*, 6. 1-23. Disponível em http://www.resourcenter.net/images/SNRS/Files/SOJNR_articles/iss05vol06.pdf

Hughes, S., Power, T., Fisher, O., Mueller, S. & Nicklas, T. (2005). Revisiting a neglected construct: parenting style in a child-feeding context. *Appetite,* 44, 83–92.

Kersey, M., Lipton, R., Quinn, M. & Lantos, J. (2010).Overweight in Latino Preschoolers: Do Parental Health Beliefs Matter? *American Journal Health Behaviour*, 34(3), 340–348.

Koblinsky, S., Guthrie, J. & Lynch, L. (1992). Evaluation of a nutrition education program for Head Start parents. *Journal of Nutrition Education*, 24, 4–13.

Koletzko, B., Guéronnière, V., Toschke, A. & Kries, R. (2004). Nutrition in children and adolescents in Europe: what is the scientific basis? Introduction. *British Journal of Nutrition*, 92, S67-S73.

Liem, D. & Mennella, J. (2002). Sweet and sour preferences during childhood: role of early experiences. *Development Psychobiology*, 41, 388-395.

Lissau, I., Overpeck, M. & Ruan, W. (2004). Body mass index and overweight in adolescence in 13 European countries, Israel, and the United States. *Archives in Pediatric Adolescence Medicine,* 158, 27-33.

Moore, L.C., Harris, C.V. (2011). Exploring the Relationship Between Parental Concern and the Management of Childhood Obesity. *Maternal Child Health Journal*, 19.

Nammi, S., Koka, S., Chinnala, KM. & Boini, K. (2004). Obesity: an overview on its current perspectives and treatment potions. *Nutritional Journal*, 3, 3.

Neumark-Sztainer, D., Wall, M., Story, M. & Berg, P, (2008). Accurate Parental Classification of Overweight Adolescents' Weight Status: Does It Matter? *Pediatrics*, 121, e1495-e1502.

Nicklas, T., Demory-Luce, D., Yang, S. & Berenson, G. (2004). Children's food consumption patterns have changed over two decades (1973-1994): the Bogalusa heart study. *Journal of the American Dietetic Association*, 104, 1127.

Nobre, E., Jorge, Z., Macedo, A. & Castro, J. (2004). Tendências de peso em Portugal no final do século XX – Estudo de coorte de jovens do sexo masculino. *Ata Medica Portuguesa*, 17, 205-209.

Ogden, C., Flegal, K., Carroll, M. & Johnson, C. (2002). Prevalence and trends in overweight among US children and adolescents, 1999-2000. *Journal of the American Medical Association*, 288,1728-32.

OMS (2003). Obésité: prévention et prise en charge de l'épidémie mondiale. *Rapport d'une consultation de l'OMS*.

Padez, C., Fernandes, T., Mourão, I., Moreira, P. & Rosado, V. (2004). Prevalence of overweight and obesity in 7-9 year-old portuguese childreen: trends in body mass index from 1970-2002. *American Journal of Human Biology*, 16, 670-678.

Pliner, P. (1994). Development of Measures of Food Neophobia in Children. In: *Appetite*, V:23, 147-163.

Reilly, J., Wilson, M., Summerbell, C. & Wilson, D. (2002). Obesity: diagnosis, prevention, and treatment; evidence based answers to common questions. *Archives of Disease in Childhood*, 86, 392 – 395.

Ribeiro, J., Guerra, S., Pinto, A., Duarte, J. & Mota, J. (2003). Prevalência de Excesso de Peso e Obesidade numa População Escolar da área do Grande Porto, de Acordo com Diferentes pontos de Corte do I.M.C.. *Ata Pediátrica Portuguesa*, 1 (34), 21-4.

Schoeller, D. & Buchholz, A. (2005). Energetics of obesity and weight control: Does diet composition matter? *Journal of the American Dietetic Association*, 105, S24–S28.

Seagren, J. & Terry, R. (1991). WIC females parents' behaviour and attitudes toward their children's food intake: relationship to their children's relative weight. *Journal of Nutrition Education*, 23 (5), 223-230

Sousa, J. (2003). *Obesidade Juvenil.* Dissertação de mestrado apresentada à Escola Nacional de Saúde Pública, Lisboa.

St-Onge, M., Keller, K. & Heynsfield, S. (2003). Changes in Childhood food consumption patterns: a cause for concern in light of increasing body weights. *American Journal of Clinical Nutrition*, 78, 1068-73.

Story, M., Neumark-Sztainer, D. & French, S. (2002). Individual and environmental influences on adolescents eating behavior. *Journal of the American Dietetic Association*, Sup. Vol. 112(3), S40-S51.

Tickle your appetite: Team Nutrition's Education Kit for Child Care. Food and Consumer Service, Washington DC, 1998 (ED435439).

Towns, N. & D'Auria, J. (2009). Parental perceptions of their child's overweight: an integrative review of the literature. *Journal of Pediatric Nursing*, 24 (2), 115-130.

USDA (2008). *My Pyramid for preschoolers*. Consultado a 18 de Maio de 2011, através de http://www.mypyramid.gov/downloads/PreschoolerMiniPoster.pdf.

USDA (2011). *MyPyramid Resources – Preschoolers*. Consultado em 27 de junho de 2011, através de http://www.choosemyplate.gov/preschoolers/index.html.

Variyam, J. (2001). Overweight Children: Is Parental Nutrition Knowledge a Fator? *Food Review*, 24 (2). 18-22

Variyam, J., Blaylock, J., Lin, B., Ralston, K. & Smallwood, D. (1999). Mother's nutrition knowledge and children's dietary intakes. *American Journal of Agriculture Economics*, 81, 373-84.

Vereecken, C. & Maes, L. (2010). Young children´s dietary habits and associations with the mothers' nutritional knowledge and attitudes. *Appetite*, 54, 44-51.

Wake, M. & McCallum, Z. (2004). Secondary prevention of overweight in primary school children: what place for general practice? *Medical Journal of Australia*, 181, 82-84.

Wang, Y. (2001). Cross-national comparison of childhood obesity: the epidemic and the relationship between obesity and socioeconomic status. *International Epidemiological Association*; 30, 1129-1136.

Warschburger, P. & Kröller, K. (2009). Maternal Perception of Weight Status and Health Risks Associated With Obesity in Children. *Pediatrics*, 124, e60-e68.

Warwick, P. & Reid, J. (2004). Trends in energy and macronutrient intakes, body weight and physical activity in female university students (1988-2003), and effects of excluding under-reporters. *British Journal of Nutrition*, 92, 679-688.

West, F., Sanders, M., Cleghorn, G. & Davies, P. (2010). Randomized clinical trial of a family-based lifestyle intervention for childhood obesity involving parents as the exclusive agents of change. *Behaviour Research and Therapy,* 48, 1170-1179.

WHO (1998). *Report of a WHO consultation on obesity. Preventing and managing the global epidemic.* Geneva: World Health Organization.

World Health Organization (2004). *Childhood Obesity – Children are becoming increasingly vulnerable to overweigh and obesity around the world*. Consultado em 10 de dezembro de 2004 através de http://www.iotf.org/childhood.

Wurtele, S. (1995). Health promotion (Cap. 11). *In* Roberts, M., eds., Handbook of Pediatric Psychology (2nd Edition). New York: Guilford.

ISBN: 978-989-95733-3-8

Ensaios de Supervisão Clínica

Teresa Vasconcelos (Org.)

Escola Superior de Educação de Lisboa

teresav@eselx.ipl.pt

Alunas do mestrado de Supervisão em Educação da ESELx[1]:

Maria da Conceição Machado

Manuela da Conceição Fernandes Coelho

Ana Margarida Rebelo

Resumo: Este simpósio auto-organizado relata um conjunto de estudos de *supervisão clínica* (3 ciclos de supervisão, segundo Goldhammer, citado em Alarcão e Tavares, 2003), em contextos e situações diferenciadas e integrados na componente prática de uma Unidade Curricular dedicada às questões da Supervisão Pedagógica do mestrado de Supervisão em Educação desta ESELx e que incluía, para todas as formandas, o desenvolvimento do modelo de *supervisão clínica*. Descreve-se e enquadra-se o ciclo de supervisão clínica tradicional. Apresentam-se três estudos baseados, não apenas nas experiências desenvolvidas nos contextos profissionais, mas enriquecidas e fundamentadas através de dados recolhidos em portefólios reflexivos. Desenham-se- questões e implicações ao nível de:

- Processos de negociação supervisor/professor/estagiário;
- Interações e sua problemática;
- Mudanças nas práticas;
- Metáforas emergentes que sintetizam os processos de supervisão vivenciados.

Palavras-chave: supervisão pedagógica; modelo de supervisão clínica; desenvolvimento profissional

Abstract: This self-organized symposium presents a set of studies about *clinical supervision* (3 supervisory cycles according to Goldhammer, in: Alarcão e Tavares, 2003). These studies were developed in different contexts and were integrated in a practicum component of a Curriculum Unit about Pedagogical Supervision in a Master' s degree of Escola Superior de Educação de Lisboa. All trainees have to develop a traditional set of three supervisory cycles of *clinical supervision*. The three studies are presented based not only in the fieldwork developed by the future supervisors (trainees) but in the reflexive work developed in their supervision portfolios Questions and implications for training and professional development of teachers are presented in different areas:

- Processes of negotiation supervisor/teacher/practicum student
- Interactions and problems around those interactions

[1] Contactos: Maria da Conceição Machado Agrupamento de Escolas de Vialonga: saocostamachado@gmail.com
Manuela da Conceição Fernandes Coelho Agrupamento de Escolas nº 1 de Loures: mfcoelho@gmail.com
Ana Margarida Rebelo Agrupamento de Escolas de Bobadela: almeida.rebelo@gmail.com

- Changes in professional practice
- Emergent metaphors that synthetize the supervisory processes developed in the three studies

Keywords: pedagogical supervision; clinical supervision model; professional development

Introdução

> *Supervisão é um processo de sustentação – A meta-tarefa que este tipo de formação implica supõe uma orientação sustentada por alguém (singular ou plural) que, conhecendo bem os registos conceptuais que no seu engrossamento definem essa complexidade, pode desconstruí-la de modo a que se torne compreensível ao aprendente, a partir dos instrumentos conceptuais de que dispõe. É nesta função de desconstrução para o outro que a função de supervisão se apresenta também como uma função de ensino* (Sá-Chaves, 2002, p. 146)

Na sua essência mais ampla os processos de supervisão pedagógica são, nas palavras de Idália Sá-Chaves, processos de "sustentação" das práticas dos profissionais de educação (ou outros) com o objectivo de contribuir para o seu desenvolvimento humano e profissional - uma vez que, em nosso entender, um aprofundamento do desenvolvimento humano pode conduzir a uma melhoria do desempenho profissional... e, eventualmente, vice-versa .

O objectivo deste trabalho, no entanto, ainda que se inscreva nesta conceptualização ampla de supervisão apresentada por Sá-Chaves, incide nos processos de *supervisão clínica* descritos – entre outros -- em Alarcão e Tavares (1987/2003), com base nos trabalhos desenvolvidos por Goldhammer e colaboradores, nos anos oitenta na Universidade de Harvard, Estados Unidos. Este "cenário de supervisão" emergiu porque os professores-estagiários consideravam que a mera observação e discussão de aulas era demasiadamente "exterior" não indo ao encontro das suas dificuldades e, consequentemente, não davam origem a processos de mudança aprofundados. Segundo Alarcão e Tavares (2003) a especificidade do modelo de *supervisão clínica* pode ser descrita nos seguintes termos:

> *Este modelo caracteriza-se pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise de situações reais de ensino. A ideia de colaboração é um elemento-chave neste modelo. A iniciativa do professor é também fundamental na medida em que deve ser o professor a tomar uma atitude ativa e a pedir a colaboração do supervisor para análise de situações problemáticas, devendo o supervisor assumir a atitude de um colega que, como elemento de apoio, de recurso, está à sua disposição para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na sua profissão* (pp 25-26).

Segundo Goldhammer et al.(1980, cit. em Alarcão e Tavares, 2003) cada ciclo de supervisão tem cinco fases: *encontro pré-observação; observação; análise dos dados* e *planificação da estratégia da discussão; encontro pós-observação;* e, finalmente, *análise do ciclo de supervisão.* Os referidos autores consideram que ao longo de um ciclo de supervisão deste tipo se devem realizar um conjunto de, pelo menos, três ciclos, de modo a que o professor, com a

ajuda do supervisor, possa, de facto, vivenciar as mudanças da sua prática. Nos três estudos que apresentaremos a seguir os ciclos de supervisão e respectivas fases serão amplamente aprofundados.

Para sermos fiéis ao pensamento mais recente de Alarcão e Tavares, na última edição do seu livro (2003), queremos sublinhar o capítulo 5, introduzido na 2ª edição da sua obra, em que os autores contextualizam as várias modalidades de supervisão, incluindo a *supervisão clínica* no projeto de uma escola reflexiva, que aprende, e na qual as várias modalidades de supervisão se constituem em contributos para que se realize o objetivo essencial que é um contexto amplo de Escola (ou, presentemente, de Agrupamento de Escolas) em que professores, alunos e toda a comunidade educativa ensinem e aprendam...

Estudo nº 1

Conceição Machado, educadora de infância, descreve um processo de supervisão clínica vivido no seu Agrupamento, incidindo numa colega que manifestava graves dificuldades na gestão do grupo de crianças e na integração na equipa de trabalho de adultos (em geral), e especificamente das assistentes operacionais. Foi amplamente discutido entre a professora da Unidade Curricular e a Supervisora "em formação" a delicadeza deste processo e as questões éticas colocadas dado tratar-se de uma supervisão entre pares. Fez-se uma opção pelo "risco" da situação, analisando também o facto de poder ser mais "fácil" para a "colega supervisionada" estar numa situação mais "lateral" e menos "vertical", na certeza de que a "supervisora em formação" iria ter a sensibilidade, o tacto, a intuição, a atitude ética e o saber necessários à condução positiva do processo. Como pode ser verificado na parte final da apresentação deste estudo, foi tomada a decisão adequada ao contexto humano em que se desenvolveram os diferentes ciclos de supervisão.

Conceição Machado apresenta as fases do ciclo de supervisão numa interpretação pessoal de ligação da teoria à prática e, logo em seguida, o esquema de trabalho desenvolvido ao longo dos 3 ciclos no seu contexto específico de trabalho (cf Goldhammer citado em Alarcão e Tavares, 2003). As siglas "S" indicam supervisor e "P" professor:

Fases do ciclo de supervisão numa perspectiva teórico-prática

FASES	TEORIA (Alarcão & Tavares, 2003; Vasconcelos 2009)	PRÁTICA	Desenvolvimento pessoal e profissional
Pré observação	"…Visa fundamentalmente identificar o problema em estudo e planificar conjuntamente a estratégia de observação"	1° ciclo: atitudes 2° ciclo: elaboração conjunta de uma grelha 3°ciclo: planificação conjunta	**Supervisado** • Diminuição de atitudes de poder • Aumento de atitudes motivadoras • Melhoria no processo de planificação • Inclusão das auxiliares na planificação • Melhoria na gestão do tempo • Definição de estratégias diferenciadoras • Melhoria de trabalho em pequeno grupo
Observação	"Cria oportunidade para S. ajudar P. a testar a realidade das suas perceções e opiniões sobre a sua ação. S. observa aspetos complexos ou problemáticos do seu ensino"		
Análise de dados	"o professor deve ter um papel muito ativo, uma vez que só através da compreensão do significado dos dados é que sentirá comprometido com o ensino que praticou…";"visa sobretudo "agarrar" incidentes críticos com interesse…"		
Pós Observação	"O professor deve refletir sobre o seu eu…(...) o supervisor deve ajudá-lo a refletir, a interpreta" "Proporciona feedback ao P. S. treina P. em técnicas de auto análise"		
Reflexão: Auto análise de atitudes (encorajamento, abertura, ultrapassar "tábua rasa", disponibilidade, sentido crítico) Auto análise de saberes (didáticos e experienciais) Auto análise nas capacidades (interpretação, comunicação, negociação)			

Fases do ciclo da supervisão (Goldhammer, 1980)

Ciclos	Encontro Pré observação	Observação	Análise de dados e planificação de estratégias	Encontro Pós Observação	Análise do Ciclo
1º	•Identificação do problema •Decisão dos aspectos a serem observados •Entrega de fotocópias	•Entrega de fotocópias •**Observação de atitudes de todos os adultos e do grupo** •Tempo de duração alargado •**Pedido de reflexão da Educadora** •**Pedido da Planificação** •Observação naturalista com registo audiovisual e gravação	•Entrega de fotocópias •**Análise e catalogação de atitudes** •**Elaboração e preenchimento de uma grelha** •Estratégias de discussão: •Comentar as fotos •**Pequena entrevista com base na reflexão** educadora •Comentar as grelhas •Conclusões conjuntas •Entrega de fotocópias •Conclusões	•Entrega de fotocópias •Conclusões da educadora com base nas estratégias •**Reflexão e análise conjunta: problemática inicial ≠ problema observado** •**Reformulação de nova problemática e tentativa de resolução da problemática inicial**	Reflexão: •**Enfoque nas atitudes da educadora** •**Andaime na planificação** •Inclusão dos recursos humanos nas planificações

Ciclos	Encontro Pré observação	Observação	Análise de dados e planificação de estratégias	Encontro Pós Observação	Análise do Ciclo
2º	Análise e reflexão da recolha de planificações Elaboração da grelha	• Observação do desenvolvimento de uma atividade pré escolhida em conjunto (mostrar uma dentadura em 3D e seu desenvolvimento) • Tempo de duração: 1 hora • Pedido de reflexão da Educadora • Observação naturalista com recurso à gravação	• Análise e catalogação dos dados em três partes: 1. Desenvolvimento da planificação 2. Estratégias utilizadas 3. Atitudes da educadora 4. Aspetos a melhorar 5. Melhorias observadas **<u>Planificação de Estratégias:</u>** • Envio dos dados transcritos para individualmente se refletir • Análise da reflexão solicitada	• Análise conjunta de: • Aspetos a melhorar 1. Planificação a) Inclusão das auxiliares na atividade b) Trabalho em pequeno grupo c) Estratégias diferenciadas d) Alguma dificuldade na gestão de tempo Melhorias: • Diminuição de atitudes de poder • Aumento de atitudes de motivação e de inclusão • Atitude mais calma com o grupo • Planificação melhorada tendo em conta a planificação anterior.	**Supervisora:** **Melhoria na capacidade de ouvir e refletir** **Supervisada** Aumento da capacidade reflexiva e analítica **Conseguir um aumento de atitudes relacionais relacionada com uma planificação mais cuidada** Para ambas: Desenvolvimento de atitudes investigativas. Pesquisa Análise Experimentação **<u>Reformulação</u>** **<u>Reflexão</u>**

Ciclos	Encontro Pré observação	Observação	Análise de dados e planificação de estratégias	Encontro Pós Observação	Análise do Ciclo
3°	Elaboração em conjunto de uma planificação diária/ semanal Envio de documentação (grelha de planificação de Alarcão e Roldão,2008) Análise em conjunto dos aspetos a incluir numa planificação tendo em conta as estratégias diferenciadores, trabalho em GG e PP	• Observação do desenvolvimento de uma atividade planeada em conjunto **(descobrir a letra A e construção de um painel de palavras começadas pela letra A)** • Tempo de duração: 1 hora • Pedido de reflexão da Educadora • Observação naturalista com registo audiovisual e gravação	Análise e catalogação dos dados em quatro partes: • Ensino • Aprendizagem • Concretização dos objetivos • Atitudes e comportamento **Planificação de Estratégias:** • Envio dos dados transcritos para individualmente se refletir • Análise da reflexão solicitada • Pequena entrevista sobre o processo	Análise conjunta de: • **Aspetos a melhorar** a) Estratégias diferenciadas b) Trabalho em pequeno grupo c) Inclusão das auxiliares na atividade d) Flexibilidade no desenvolvimento da atividade e) Motivação do grupo Melhorias: • Diminuição de atitudes de poder • Atitude reflexiva • Diminuição dos seus medos, inseguranças • Capacidade metacognitiva	Reflexão: Processo de supervisão como processo de indução na carreira e como melhoria contínua **Processo moroso, que pode "nunca acabar"** Processo previsto na lei sobre ADD, podendo ser implementado nas escolas desmistificando processos de observação de aulas

ISBN: 978-989-95733-3-8

Conceição Machado apresenta ainda algumas transcrições do processo vivido **nos encontros pós-observação , na perspectiva da educadora observada:**

Parte-se do princípio de que, frequentemente, a supervisão nem sempre é eficaz, que a "supervisão clínica " é morosa, tornando-se necessário adequá-la aos estilos de aprendizagem e necessidade de crescimento dos diferentes professores.

(Vasconcelos, 2009)

1º ciclo

- ..**"uma ajuda pelo menos nas estratégias**...de interacção com eles(...)**se calhar poderia ter arranjado outra estratégia para a actividade.."**
- "...**estas frases um pouco mais ríspidas da minha parte... sei que as tenho.... (..)..."não dizer tantas vezes o não...não é que me espante...se calhar entristece-me um bocadinho... porque eu sei aquilo que sou também..."**

2º ciclo

- **..."uma das maiores falhas foi... não ter dado a entender às auxiliares o que era mesmo para fazer...(...)..**porque eu quando é para fazer por grupos, faço por mesas.."
- "mas lá está não distribuí o grupo...(...) conseguir organizar melhor a actividade e conseguir distribuir melhor o trabalho por todas as pessoas que estão na sala....(..) **lá está o meu drama: eu trabalho quase sempre em grande grupo(...) é uma dificuldade que eu tenho...é eles falarem todos ao mesmo tempo...**

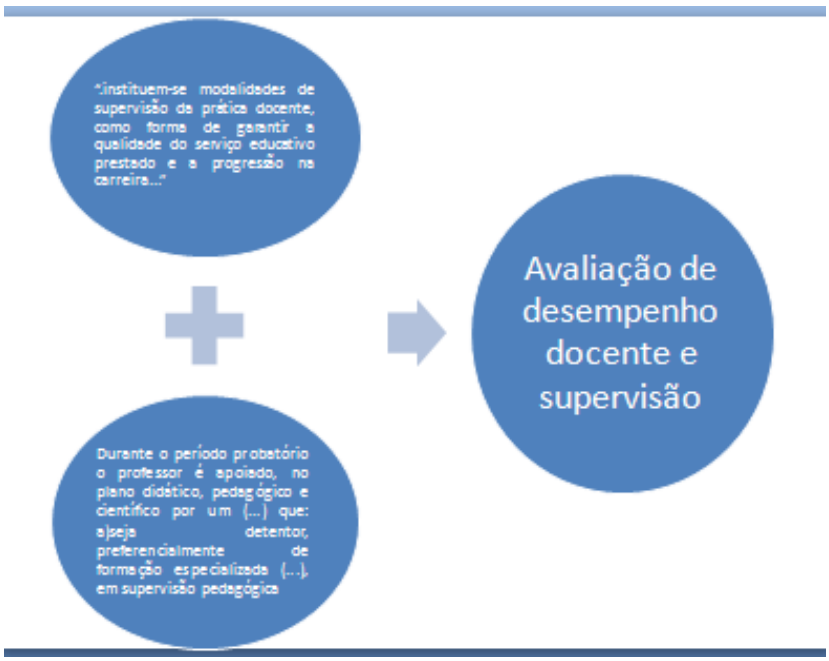
3º ciclo

- "... conseguir passar de uma coisa para outra, pronto...estava assim um bocadinho em dúvida se essa parte ia correr bem ou não... e depois a divisão de tarefas.."; " **" os outros até podiam estar a assistir, não é , mas a fazer todos ao mesmo tempo não dá, não é..."; " ... com todos faço a letra maiúscula, só , pronto..."**
- **"... eu acho que a parte de construir a planificação foi se calhar a mais importante... foi o que contribuiu mais para a organização do tempo e daquilo que iria fazer com as crianças..."**

Conceição Monteiro apresenta ainda uma pequena reflexão sobre a relação estabelecida entre supervisor/supervisionado.

Intervenientes	Pontos Fortes	Dificuldades encontradas	Aspectos a melhorar	Consequências para a prática
Supervisora	•Colaboração, disponibilidade •Partilha •"Formação contínua" •Reflexão •Confiança na relação	• Definição de estratégias •Gerir as minhas emoções face à situação •Tempo de observação longo no 1º ciclo (transcrição de dados) •Pouco tempo, para a "mudança"	•Distanciamento •Desconstrução e construção conjunta da prática (acomodações da prática ≠ atitude investigativa)	Partilha com o departamento do pré escolar de uma planificação com aplicação à prática e também a aulas observadas Perspectiva de acção de formação sobre supervisão a pares com um colega de trabalho
"Supervisionada	•Papel muito activo e interessado •Disponibilidade •Comunicação e entreajuda •Análises e reflexões conjuntas	•Gestão do grupo •Gestão do tempo •Elaboração de planificação •Desenvolvimento da planificação	•Desenv.pessoal (segurança, relação,.....) •Desenv.profissional(planificação gg/pp)	Aplicação do instrumento produzido(planificação) à observação de aulas

Em conclusão, Conceição Machado compara a prática de supervisão que realizou com a colega com a "tradicional" avaliação de desempenho dos docentes (Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de junho): "instituem-se modalidades de supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo prestado e a progressão na carreira".



ISBN: 978-989-95733-3-8

Estudo n° 2

Manuela Coelho apresenta a sua experiência de supervisão (também entre pares) com uma colega, professora do 1° ciclo, no âmbito do PNEP (Programa Nacional para o Ensino da Língua Portuguesa). Não se descreverão novamente as fases do ciclo de supervisão, uma vez que foram salientadas na apresentação anterior. Manuela Coelho, apresenta os dilemas de uma "supervisora" com limitada experiência do exercício de supervisão na modalidade definida, a de *supervisão clínica*:

Manuela Coelho introduz um conceito "novo", o de ***scaffolding*** (Bruner, Wood e Ross, 1976, citado em Vasconcelos,1999 e retomado por Vasconcelos, 2007 [2]).

Descreve o contexto em que foram realizados os 3 ciclos de supervisão: uma "professora supervisionada" com 10 anos de prática de lecionação no 1° ciclo e que, segundo a autora; estava na "Fase de Diversificação", (segundo Huberman 2000, citado em Nóvoa, 2000, p. 41) em que "as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.".

A autora desenvolve os dois primeiros ciclos e define um novo problema: "Como é que o terceiro ciclo de supervisão poderá ajudar a professora a desenvolver uma pedagogia diferenciada – no caso concreto, com um aluno com dificuldades de aprendizagem - assente na criação de zonas de desenvolvimento próximo (Vygotsky)"?

[2] Vasconcelos (2007) vê no conceito "scaffolding" a parceria entre supervisor/supervisando, enquanto estratégia emergente de supervisão, para "clarificar o papel do supervisor como pessoa mais experimentada que pode amparar as tentativas do supervisando para adquirir mais competências, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que o façam progredir no seu desenvolvimento." (p. 7)

ENCONTRO PRÉ-OBSERVAÇÃO	**• Identificação da problemática identificada no ciclo anterior** **• Análise do texto** **• Discussão de possíveis atividades** **• Planificação da estratégia de observação**
OBSERVAÇÃO	**• Tempo de observação: 20 minutos** **• Recolha de dados: notas de campo**
ANÁLISE DOS DADOS	
PLANIFICAÇÃO DA ESTRATÉGIA DE DISCUSSÃO	
ENCONTRO PÓS-OBSERVAÇÃO	**• Identificação de melhorias no ensino por parte da supervisanda**
ANÁLISE DO CICLO	**• Potencialidades: Análise e reflexão em conjunto; Professora mais confiante na sua ação, observadora atenta e motivadora da entreajuda; método de recolha de dados**

Descreve, finalmente, de um modo avaliativo, o que representou a aplicação dos três ciclos de supervisão na sua perspectiva de formadora:

➢ **Objetivo**:

- 1.º Ciclo de Supervisão → Primeiro contacto com o processo

- 2.º Ciclo de Supervisão → Experimentação refletida

- 3.º Ciclo de Supervisão → Confirmação do sucesso do processo

➢ **Consequências**:

- **<u>Supervisora</u>: aperfeiçoamento de estratégias de supervisão; aprofundamento da relação interpessoal com a supervisanda centrada na colaboração, no apoio e no aconselhamento; mobilização de conhecimentos supervisivos noutros contextos.**
- **<u>Supervisanda</u>: ajudou a melhorar as práticas; ajudou a crescer profissionalmente.**

Sugestão: Aplicar o modelo de supervisão clínica na avaliação de desempenho

No seu estudo, Manuela Coelho apresenta de forma sintética a "voz"das formandas:

"Para isso contribuiu a formadora que se mostrou sempre disponível para nos **ouvir e clarificar** dúvidas e ideias, sempre **nos incentivou à experimentação**, à aprendizagem ativa e consequentemente nos levou à

ISBN: 978-989-95733-3-8

reflexão sobre as nossas práticas (o que às vezes é difícil). Ajudou-nos a ter práticas pedagógicas no domínio da Língua Portuguesa mais assertivas (portefólio de A).

"Uma verdadeira **tutora** (...). Obrigada pelas "dicas". Vieram dar-me energia para continuar..." (correspondência de AM).

Estudo nº 3

O terceiro estudo, elaborado por ***Ana Margarida Rebelo,*** centra-se numa professora do 3° ciclo que, pela primeira vez, trabalha no 2° ciclo. O papel do ciclo de supervisão é o da ajudar esta experiente professora (com 15 anos de serviço) a adaptar-se às dinâmicas do 2° ciclo. A formanda pediu à supervisora que "verificasse a forma como interage com os alunos desta faixa etária e o modo como os orienta" . Gostaria ainda de obter um feedback sobre a relação pedagógica que mantém com os alunos e de saber "até que ponto lhes confere ou não a autonomia devida". De salientar, no presente estudo, como nos outros dois anteriormente descritos que a "definição do problema" pode ser feita pela supervisora (1° estudo) ou pela "professora supervisionada" , no caso presente."

Realizaram-se, também com esta docente, os três ciclos de supervisão descritos anteriormente. Neste último estudo centramo-nos no processo analítico desenvolvido pela formadora relativamente aos três ciclos de supervisão. A escolha desta vertente de algum modo amplia e fundamenta o carácter mais descritivo do 1° e 2° estudo.

Análise dos 3 Ciclos de Supervisão

Encontro de Pré – observação

1º Ciclo Supervisão	**Aspetos positivos:** - Explicação da finalidade da observação e a total disponibilidade da colega . - Identificação do problema por parte da professora (necessidade sentida por ela).	**Constrangimentos** • Primeiro ano a trabalhar com alunos do 2º ciclo. • Dosear o grau de autonomia (uma vez que está habituada a alunos mais velhos).
2º Ciclo Supervisão	• Tentativa de uma maior andaimação da professora em relação aos alunos. • Proposta de apresentar materiais feitos por si.	• Receio de não conseguir gerir o tempo. • Receio de dar as respostas porque conhece os materiais muito bem.
3º Ciclo Supervisão	• Pretende aumentar o grau de exigência, verificar se os alunos conseguem dar o salto na interpretação do texto poético.	• Receio de os alunos não corresponderem ao nível de exigência.

Análise dos 3 Ciclos de Supervisão

Observação

1º Ciclo Supervisão	**<u>Aspetos positivos:</u>** **-** Os alunos foram avisados da presença da observadora. Preparação de uma narrativa "sem rede".	**<u>Constrangimentos:</u>** - sala desarrumada - dificuldade no registo das observações devido à inexperiência da observadora - ansiedade da professora e dos alunos - professora muito diretiva, centrando as atividades em si
2º Ciclo Supervisão	• Leitura expressiva do poema "Amores, Amores" de João de Deus (forma interativa, movimentando toda a turma). • Ficha de trabalho (realizada em pequenos grupos e discutida em grande grupo). • Ação mais centrada no grupo turma.	• Dificuldade no registo das observações devido à inexperiência da observadora. • Agitação da turma, devido ao entusiasmo gerado pelas várias leituras.
3º Ciclo Supervisão	• Enfoque na competência do OUVIR (alunos ouvem com os olhos fechados). • Andaimou a leitura do texto de forma a transportá-los para o mundo da fantasia, da subjetividade.	• Dificuldade da observadora em se manter não interventiva, apesar das solicitações silenciosas de alguns alunos.

Análise dos 3 Ciclos de Supervisão

Análise e Estratégia

1º Ciclo Supervisão **2º Ciclo Supervisão** **3º Ciclo Supervisão**	**<u>Aspetos positivos:</u>** • Análise dos dados recolhidos na observação de aula. • Levantamento dos aspetos considerados pertinentes. • Confronto entre os registos efetuados com a identificação do problema. • Planificação da estratégia da discussão	**<u>Constrangimentos:</u>** • Alguma preocupação por parte da observadora em realizar da forma mais correta, a análise dos dados recolhidos. • Esta preocupação foi sendo dissipada ao longo do processo. • A observadora gradualmente foi sentindo mais segurança na análise dos dados recolhidos.

Análise dos 3 Ciclos de Supervisão

Encontro de pós-Observação

1º Ciclo Supervisão	**<u>Aspetos positivos:</u>** Incentivo aos alunos. Desenvolvimento das competências da escrita. Agitação no querer aprender e no querer saber fazer.	**<u>Constrangimentos:</u>** Não conseguiu prever o plano: "Demasiado ambicioso da minha parte" "Porquê dar importância ao produto final e menos importância ao processo?" Professora estava muito ansiosa. Sala desarrumada.
2º Ciclo Supervisão	*Adesão total dos alunos na atividade.* Os alunos vão declamar o poema a outras turmas. Material elaborado pela docente.	A professora considera que as aulas correm melhor quando o material lhe diz algo.
3º Ciclo Supervisão	"Fechar os olhos" – forma de centrar o enfoque no Ouvir. Deram um salto muito crítico. Professora inovadora, muito reflexiva sobre as suas práticas.	Agitação da hora do dia. Burburinho e agitação devido ao entusiasmo pela leitura. Poema complexo (Fernando Pessoa).

Ana Margarida Rebelo elabora a sua reflexão final:

"Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós" (Saint-Exupéry)

- Este trabalho foi ao encontro de uma necessidade sentida pela professora com quem fiz supervisão. O problema apresentado, com uma natureza específica, denotava já um certo grau de maturidade: "o tentar saber de que forma se deve dosear a autonomia, relativamente a uma faixa etária a que a professora não está habituada a trabalhar."
- Estabeleceu-se um trabalho de colaboração (que já existia desde o início do ano). Dada a experiência da "colega supervisionada" tentou-se estabelecer o enfoque no ato de ensinar e menos no "eu" do professor" em desenvolvimento.
- O objetivo da análise dos dados foi transformar a complexidade dos dados em bruto em representações claras.
- No entanto, houve uma reflexão do *eu professor* e da própria supervisora. Enquanto supervisora ajudei a professora a refletir, embora esta tenha chegado a algumas conclusões sozinha.
- Quanto a mim, como supervisora, este processo ajudou-me a concentrar mais nas tarefas relacionadas com o processo de supervisão e a refletir mais nesse mesmo processo.

Considerações Finais

Os três estudos apresentados são suficientemente descritivos e elucidativos para refletirmos sobre as vantagens ("a alegria de acompanhar o desenvolvimento profissional de uma colega") e desvantagens ("morosidade") dos processos de *supervisão clínica*. Queremos no entanto salientar que é este o "modelo" de supervisão escolhido na ESELx para apoiar "a prática profissional supervisionada" dos alunos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, quer por parte dos supervisores institucionais, quer formando os orientadores cooperantes através de "oficinas de formação", prioridade na frequência do Mestrado em Supervisão em Educação, quer por processos de "modelização" no contexto dos estágios.

As três autoras que descreveram os respectivos " ensaios de supervisão clínica" desenvolvidos no seu contexto de trabalho consideraram, *todas elas*, que era desta forma *claramente democrática* que encaravam um processo de" avaliação de desempenho de professores" o qual, por força de lei, deve ser posto em prática nas escolas de modo a contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores. Os processos de supervisão e, em consequência, avaliativos, descritos neste trabalho são elucidativos de como se pode processar a avaliação de desempenho (Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de Junho, então vigente à data de elaboração dos estudos).

As questões, reflexões, propostas e reformulações descrevem de forma exemplar os três temas anteriormente nomeados: os processos de negociação dos três ciclos de supervisão, as interações humanas e profissionais e a sua problemática e a clara influência - ainda que lento e progressivo, como deve ser qualquer processo deste teor – na

ISBN: 978-989-95733-3-8

mudança das práticas das "professoras supervisionadas" e, simultaneamente, no crescimento pessoal e profissional das supervisoras.

Quatro metáforas emergentes poderão sintetizar os processos de supervisão vividos pelas autoras dos três estudos, metáforas essas que procuraremos descrever com maior incidência, uma vez que "iluminam" e documentam processos vivenciados:

- ***Super-visão***, como um olhar que está para além e "acima" do olhar "habituado": por isso só pode ser, necessariamente, um olhar distanciado, atenta ao processo, paciente e, simultaneamente promotor dos "poderes pessoais"e transformadores ("*empowerment*"). Daí várias das autoras se referirem aos processos de supervisão como se de"um tear"se tratasse (Vasconcelos, 2007), trabalho de tear esse que tem que ser pacientemente trabalhado e estruturado de modo a produzir um "tecido" consistente.

- "***Scaffolding***", enquanto processo de "colocar andaimes", de fornecer um reforço positivo que simultaneamente apoie mas permita o crescimento (como se o desenvolvimento profissional se pudesse comparar à construção progressiva de um prédio que, sem andaimes - que por definição são provisórios - não pode ser construído). O termo "scaffolding" foi inicialmente utilizado num estudo de Wood, Bruner e Ross (1976) que descrevia os processos de apoio "sustentado" ao desenvolvimento das crianças numa perspectiva sócio-construtivista. Posteriormente Vasconcelos (1999) sugeriu que este conceito se poderia também aplicar à supervisão da prática pedagógica de futuros professores e, mais tarde (2007), num estudo incidindo em três experimentados profissionais de educação de infância, vê no conceito "scaffolding" a *parceria entre supervisor/supervisando, enquanto estratégia emergente de supervisão, para "clarificar o papel do supervisor como pessoa mais experimentada que pode amparar as tentativas do supervisando para adquirir mais competências, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que o façam progredir no seu desenvolvimento* (p. 7).

- "***Agência relacional***" como um processo de interação onde são valorizados e reconstruídos os processos de fazer, interagir, construir de novo, numa interação que se torna um processo dinâmico e bi-direccional. Anne Edwards, baseada em estudos anteriores sobre o conceito/metáfora de "agência" introduzido por Giddens nos anos 80, desenvolve o conceito de "agência relacional" – baseado na Teoria da Atividade, com Vygotsky e Leontiev e, posteriormente Engestrom, 1999, incidindo especificamente na educação de adultos. Edwards define assim a "agência relacional"na formação de professores e, especificamente na orientação de práticas:

  > *trata-se da capacidade de trabalhar com os outros, de expandir o objecto que o sujeito está a trabalhar, e tentar transformar, reconhecendo e tendo acesso aos recursos que outros trazem, à medida que respondem e interpretam o objecto. É uma capacidade que envolve reconhecer que a outra pessoa pode ser um recurso e que precisa de se realizar um trabalho para que melhor o sujeito se possa alinhar com o objecto numa*

ação conjunta. Oferece uma visão aumentada e enriquecida do sentido de agência pessoal e, enquanto capacidade, pode ser aprendida (Edwards, 2005: 172)

- ***Espelho:*** a **s**upervisão como um ***espelho*** que ajuda o professor observado a olhar para si próprio com maior objetividade. O supervisor limita-se a segurar no ***espelho***. devolvendo à"professora supervisionada"o que vê, de modo a que seja ela própria a auto analisar-se e a tornar-se ***autora*** dos processos de mudança.

As três autoras que apresentaram o seu trabalho "no terreno" e nos respectivos contextos profissionais sublinharam que as colegas "supervisionadas" insistiram que era ***"assim"*** que viam desenvolver-se um processo democrático de avaliação de desempenho docente. Poderemos ter melhor avaliação do trabalho desenvolvido e aqui apresentado?

Referências bibliográficas:

ALARCÃO, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª edição). Coimbra: Almedina.

CANÁRIO, R. (1997) (Org.) *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora

CIED/ESELx (2010). *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional, Vol X,* nº 1. Número temático dedicado à Supervisão Pedagógica (Org: Teresa Vasconcelos).

FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. S. Paulo: Paz e Terra.

EDWARDS, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research 43*(2005): 168-182.

GOLDHAMMER, R.; Anderson, R.H; Krajevsky, R.J. (1980). *Clinical Supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

HUBERMAN (2000). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores in Nóvoa, A. (Org.) (2000). *Vidas de Professores,* pp. 31-59. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002).*A Supervisão na Formação de Professores*, Vols. I e II. Porto: Porto Editora.

REIS, P. (2010) *Análise e Discussão de Situações de Docência*. DGRHE e Universidade de Aveiro. Coleção: Situações de Formação.

SÁ-CHAVES (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Práxis*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

VASCONCELOS, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Colibri/IPL.

VASCONCELOS, T. (2007). Supervisão como um "TEAR": Estratégias emergentes de "sustentaçãoo" e "andaimação" definidas por supervisoras e supervisandas. *Revista de Educação (Faculdade de Ciências), Vol XV*, nº 2: 5-25.

VASCONCELOS, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: O conceito de "scaffolding" – Implicações para a intervenção em educação pré-escolar. *Inovação, 12* (2): 7-24.

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: ASA.

Wood, D.; Bruner, J. e Ross, G. (1976). The role of tutoring in problema solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*: 89-100.

ISBN: 978-989-95733-3-8

DO PATRIMÓNIO LOCAL AO CURRÍCULO NACIONAL: ANÁLISE DE PROJETOS NO ÂMBITO DAS METODOLOGIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA PARA O 1º E 2º CEB

Nuno Ferreira
Escola Superior de Educação de Lisboa
nunoferreira@eselx.ipl.pt
Célia Martins
Escola Superior de Educação de Lisboa
celiamartins@eselx.ipl.pt
Maria João Hortas
Escola Superior de Educação de Lisboa
mjhortas@eselx.ipl.pt
Alfredo Dias
Escola Superior de Educação de Lisboa
adias@eselx.ipl.pt

Resumo: O presente artigo resulta de uma análise feita a três projetos de estudo do meio local realizados por estudantes da Unidade Curricular (UC) de Temas da História e Geografia de Portugal no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa, no ano letivo de 2010-11. Com esta análise, é nosso objetivo apresentar um exercício de reflexão acerca das potencialidades da gestão flexível dos currículos do Ensino Básico, numa lógica de construção de currículos locais e na articulação destes com as orientações definidas no Currículo Nacional. Neste sentido, a abordagem centra-se na função social, no caráter sistémico e integrado do conhecimento histórico-geográfico para a educação para a cidadania e educação multicultural, identificando as potencialidades que disciplinas como a História e a Geografia têm na construção e implementação de currículos locais.
Palavras-Chave: Património local, História e Geografia, Ensino Básico

Abstract: This article results from an analysis of three projects studying the local environment made by students of the curricular unit "Themes of History and Geography of Portugal" in the Masters in Education of 1st and 2nd cycle of Basic Education at ESELx in academic year 2010-11. With this analysis, our goal is to present a reflection about the potential of flexible management of the curriculum of basic education, a logical construction of local curricula

and the articulation of these with the guidelines defined in the National Curriculum. In this sense, the approach focuses on social function, systemic and integrated in the character of the historical and geographical knowledge for citizenship education and multicultural education, identifying the potential that disciplines such as history and geography have in building and implementing local curricula.
Keywords: Local Heritage / History and Geography / Basic Education

1. Introdução

1.1. Problematização e conceitos

Uma das finalidades da unidade curricular Temas da História e Geografia de Portugal (THGP) é munir os estudantes de um conjunto de ferramentas/estratégias que facilitem o enquadramento do estudo do meio social numa lógica local. Para tal, torna-se fundamental que os futuros professores desenvolvam competências que lhes permitam potenciar as caraterísticas do meio local como recurso para uma abordagem ao Currículo Nacional que garanta aos destinatários aprendizagens significativas.

Um dos princípios e valores orientadores do Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) é precisamente o da "construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural", devendo os alunos, no seu perfil de saída, saber "mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano"[1] , o que nos remete para as questões da proximidade e, por extensão, para a vivência do meio local. Para além disso, a estrutura organizativa e as lógicas de abordagem do Programa de Estudo do Meio – do próximo para o distante; do familiar para o desconhecido; do presente para o passado; do eu para os outros – promovem uma abertura para o tratamento de temas ligados ao meio local: "os professores deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às caraterísticas do meio local."[2] Nas competências essenciais do Estudo do Meio pode ler-se que a abertura e flexibilidade do currículo não significa "pôr de lado o programa de EM, mas de o olhar na perspetiva do desenvolvimento de competências a adquirir pelos alunos. […] Estas considerações remetem para abordagens centradas na definição de problemas de interesse pessoal, social e local."[3]

Neste artigo mobilizamos os conceitos de território, património, currículo nacional e currículo local para o estudo das questões relativas à história e geografia locais. Definimos território como um conceito abrangente, com um âmbito eminentemente social, uma vez que a sua conceção se baseia numa perspetiva integradora de diferentes dimensões sociais, isto é, não só como espaço natural, mas também espaço cultural, espaço económico e espaço político (Haesbaert, 2004).

Conhecer o Património[4] , sobretudo o local é, em última instância, projetar uma maior consciência do que existe em termos de património nacional. Neste estudo, mobilizamos o conceito para a descoberta do que a localidade

[1] Ministério da Educação (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico*, p. 15.
[2] Ministério da Educação (2004), *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico*, p. 102. Um dos objetivos gerais do programa do Estudo do Meio é o de "reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural…" (p. 104).
[3] Ministério da Educação (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico*, p. 76.
[4] A Lei do Património Cultural Português declara ser este constituído por «todos os bens materiais e imateriais que, pelo seu reconhecido valor próprio, devam ser considerados como de interesse relevante para a permanência e identidade da cultura portuguesa através do tempo» (Manique e Proença, 1994, p.

oferece em termos de testemunhos patrimoniais e que podem despertar o aluno para a preservação e defesa de um território que é seu por proximidade física ou afinidade cultural. A educação através da valorização do património local é inclusiva na medida em que, através de um olhar sobre o que está próximo, tem sempre em vista a aquisição de conhecimentos sobre uma realidade nacional. Esta dimensão está, aliás, presente no Estudo do Meio quando um dos objetivos propostos é precisamente fazer com que o aluno descentre a sua perspetiva egocêntrica do mundo que o rodeia (Cardoso, 1998) para que sobre este possa ter uma atitude mais consciente e plural. Noutra perspetiva, o património local pode ser uma estratégia importante, não como contraponto ao currículo nacional, mas enquanto auxiliar da dimensão da memorização dentro da sala de aula (Jiménez & Gaite, 1996) através, por exemplo, de uma visita de estudo. Esta interação, por via da experiência, permite ao aluno viver no meio local um conjunto de sensações que lhe servirão para completar o seu livro de conhecimentos. Os livros, nomeadamente os manuais escolares, apenas oferecem uma versão parcial da realidade – falam do meio e não dos muitos meios que existem (Roldão, 2001) – que por si só é plural e rica de acontecimentos e significados.

Mas, para que a descoberta do meio local seja efetiva e significativa para a criança enquanto aprendizagem, é necessário que o professor invista no seu próprio conhecimento quanto às possibilidades que o meio próximo proporciona. Saber mais sobre o meio local é saber mais sobre os seus alunos e isso é um fator determinante para uma melhor relação de ensino/aprendizagem. Um aluno que recebe informação sobre o seu bairro ou cidade, reconhece muitas das vezes situações que já viveu ou de que já ouviu falar no seu ambiente familiar e sente-se mais motivado, porque mais próximo das aprendizagens a realizar. Este é o mundo próximo da criança, sobre o qual esta dispõe desde muito cedo de imagens mais reais porque sobre elas tem uma vivência direta[5] . E à medida que o seu mundo se afasta em termos espaciais, a criança vai tendo dele uma perceção menos definida (Bale, 1999).

Neste âmbito, o estudo e a aprendizagem da História e da Geografia através da caraterização e conhecimento do meio local podem ser altamente motivadores, cabendo à localidade o papel de "espaço laboratorial" (Alves, 2006, p. 69) onde professor e aluno trabalham em conjunto sobre uma realidade que lhes está próxima. É mais fácil estruturar o pensamento histórico e geográfico dos alunos através da investigação de fenómenos locais, envolventes à Escola (Manique e Proença, 1994)[6] .

O currículo nacional define um conjunto de objetivos e competências que devem conduzir a ação do professor, mas que não encerram os diferentes conteúdos a qualquer alteração. O currículo nacional é fruto duma "construção social complexa", regulado por mediações diversas (conscientes ou inconscientes, explícitas ou ocultas) que acentuam e reforçam a sua "função reprodutora" ou a sua "função inovadora" e transformadora das práticas, conforme a natureza dessa mediação, a qual vem determinada pelas conceções curriculares construídas nos processos históricos de socialização e aculturação predominantes (Alonso, 1998).

Como conjugar um currículo nacional, caracterizado por uma conceção homogénea e hegemónica do conhecimento, com a sua necessária adequação à diversidade cultural, social e pessoal, própria das diferentes histórias e geografias culturais que hoje se cruzam no espaço escolar, tornando a aprendizagem mais significativa e, simultaneamente, facilitando o acesso a saberes mais universais e valorizados socialmente? Uma das respostas pode

[5] "Não há dispositivo, fotografia ou videograma que possa substituir a presença real do monumento ou do objeto, frente aos quais o aluno se sente interpelado, envolvido e afetivamente impulsionado a, por intermédio deles, dialogar com o passado" (Manique e Proença, 1994, p. 57).

[6] Como tal "o desconhecimento da história de uma localidade ou região condiciona a prática letiva do professor que deseje orientar os alunos para o seu estudo." (Manique e Proença, 1994, p. 5).

ISBN: 978-989-95733-3-8

ser encontrada na construção de projetos que mobilizem as potencialidades locais e que permitam a abordagem de um currículo, que é por definição nacional, contextualizado num território local. Neste sentido, entendemos por currículo local um conjunto de saberes que emergem de um contexto histórico-geográfico próximo e particular, não em sobreposição, mas complementar ao currículo nacional, e que se pretende que vá "ao encontro dos interesses dos diferentes participantes do processo educativo, alunos, professores e comunidade, sem evidentemente comprometer os objetivos naturalmente fixados pela escola"[7] .

A flexibilização do currículo não significa renúncia do mesmo. Isto é, a construção de um currículo local não representa o abandono dos conteúdos e objetivos preconizados nos programas nacionais. Significa, antes, uma abordagem feita a partir do meio próximo, para se alcançar os principais objetivos do currículo institucionalizado[8] , fomentando nas crianças uma mentalidade investigativa (Félix & Roldão, 1996).

O quadro teórico em que se desenvolve THGP tem por base proporcionar aos alunos um aprofundamento de temas emergentes dos programas do 1° e 2° Ciclos do Ensino Básico no âmbito das ciências sociais, mais especificamente da História e da Geografia. Sendo esta unidade curricular um espaço de aprofundamento de conhecimentos históricos e geográficos abordados no decorrer dos três anos da formação inicial, procura-se com a construção de projetos locais, desenvolver competências nos seguintes âmbitos: investigação histórica e geográfica; contextualização, análise e compreensão dos fenómenos sócio-espaciais; comunicação em História e Geografia; tomada de decisões na gestão e organização científica dos programas destas disciplinas; articulação dos conteúdos e objetivos com outras disciplinas e áreas disciplinares, numa perspetiva de trabalho interdisciplinar; e gestão flexível dos currículos e programas do Ensino Básico, numa lógica de construção de currículos locais.

1.2. Metodologia: contextos e participantes

O estudo que aqui se apresenta, desenvolvido no âmbito de THGP, é o resultado de um trabalho conjunto, entre docentes da unidade curricular e um grupo de estudantes, de construção de projetos pedagógicos para o 1° e 2° ciclos do Ensino Básico com enfoque na História e Geografia locais. Este processo de construção coletiva traduz-se, neste texto, nas duas partes em que se organiza o seu principal corpo de desenvolvimento: em primeiro lugar o enquadramento teórico e metodológico do trabalho realizado na UC; em segundo, a apresentação de três projetos desenvolvidos pelas alunas.

As autoras dos projetos foram as alunas: Ana Irina Serra, Andreia Lima Gomes e Patrícia Pinto de Almeida (projeto Os Descobrimentos – Alcochete); Ana Mangericão Francisco, Joana Pinho Robalo e Joana Miguel Rocha (projeto De heróis a nomes de rua – Chiado); Ana Silva, Joana Costa, Nádia Braga e Sofia Rodrigues (projeto Caneças – dois séculos de história).

2. A construção de projetos locais

2.1. Enquadramento teórico e metodológico

[7] A citação, retirada de Alonso (1998, p. 402), é de C. M. Freitas (1995), Caminhos para a descentralização curricular. *Colóquio Educação e Sociedade*, n° 10, p. 114. O professor não deve ser um consumidor do currículo nacional mas antes fazer uma gestão equilibrada tendo em conta as potencialidades geográficas e até históricas do meio onde se insere a escola, bem como a caracterização do grupo de alunos.

[8] Portanto, aquilo que parece ser um paradoxo – a construção de um currículo localizado em detrimento do cumprimento do currículo generalizado - não o é na medida em que o professor parte das especificidades próximas para atingir determinados objetivos.

A construção dos trabalhos obedeceu a uma lógica de metodologia de trabalho de projeto, metodologia que pode caracterizar-se por uma sequência de operações definidas e identificadas que permitem produzir uma representação antecipada e finalizante de um processo de transformação da realidade[9] . Corresponde a uma construção em progressão e orientada para o futuro e que, ao projetar-se, sofrerá ao longo da sua construção modificações sem que tal signifique um abandono do plano inicial (Silva, 2006). É, portanto, uma previsão que antecipa, ou que projeta, essa transformação através de um planeamento sistemático do trabalho[10], planeamento esse que integra uma sequência de etapas alinhadas tendo em conta a concretização dos objetivos propostos à partida.

Ainda que diferentes atores, contextos e objetos de estudo confiram uma flexibilidade aos diferentes componentes de um projeto, de um modo geral, no contexto educativo, a metodologia de trabalho de projeto comporta as seguintes fases: identificação e formulação do problema a trabalhar através da construção de um diagnóstico[11] (esta primeira etapa reveste-se de particular importância pois levanta problemas a indagar e potencialidades a desenvolver); definição de prioridades e objetivos; identificação das estratégias e atividades; definição e calendarização da avaliação (instrumentos, indicadores e momentos)[12].

Com base nas diferentes fases que compõem esta metodologia, os projetos aqui analisados obedecem à seguinte estrutura:

a) identificação de um território e sua caraterização, através de um trabalho de pesquisa bibliográfica e de trabalho de campo, do qual resultou um diagnóstico do património natural, social e cultural do território escolhido, teoricamente fundamentado com recurso a conhecimentos da História e da Geografia;

b) construção do projeto: (i) definição dos objetivos gerais[13], fundamentando-os teoricamente com base nos documentos orientadores do Ensino Básico; (ii) definição das estratégias gerais em articulação com os objetivos; (iii) definição dos objetivos específicos, atividades e recursos; (iv) indicadores e instrumentos de avaliação. Foi ainda pensada a integração curricular a partir das atividades definidas e esquematizada a sua operacionalização.

2.2. Os projetos

De modo a ilustrar o trabalho desenvolvido são apresentados de seguida os três esquemas que ilustram a sequência pensada para cada um dos projetos. Neles se integram a apresentação do tema; objetivos gerais/estratégias; fontes de informação utilizadas; e propostas de sequência de atividades. Posteriormente far-se-ão alguns comentários que consideramos pertinentes acerca do processo de construção dos projetos (ver anexos).

---

[9] Seguimos de perto as reflexões de Guerra (2002, pp. 119-120).

[10] "…planear é, simultaneamente, uma forma de saber o que se pretende e de mobilizar os recursos existentes e uma formação contínua." (Guerra, 2002, p. 120). O planeamento é "indispensável para que o projeto possa passar da intenção à ação, incide na definição concreta das metas a atingir e das ações a realizar." (Silva, 2006, p. 3).

[11] O diagnóstico é uma busca de respostas a um problema que, no caso dos projetos analisados, é a compilação da informação relativa ao território escolhido. Constitui-se como um processo investigativo que se socorre de técnicas de pesquisa. O resultado é a aquisição de um conhecimento científico e fundamentado sobre o meio proposto como pano de fundo para o projeto, ainda que não definitivo pois assinala as necessidades a preencher e define linhas de pesquisa e de aprofundamento (Guerra, 2002).

[12] Ainda que a proposta seja feita para um ciclo de ensino diferente, sobre as diferentes fases da metodologia de trabalho de projeto ver o trabalho de Teresa Vasconcelos (1998), Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de projeto em educação pré-escolar em Portugal. In Departamento de Educação Básica (Org.). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar* (123-158). Lisboa: DEB.

[13] Os objetivos gerais "descrevem grandes orientações para as ações e são coerentes com as finalidades do projeto, descrevendo as grandes linhas de trabalho a seguir […] são globalizantes e geralmente não são datados nem localizados com precisão, sendo, no entanto, formulados em termos de verbos de ação" (Guerra, 2002, pp. 163-164).

ISBN: 978-989-95733-3-8

Os estudantes partiram da escolha de um território e, após uma fase de pesquisa de informação respeitante ao património local nas suas vertentes, natural, social e cultural, definiram um tema que permitisse a integração entre o património local, a história e a geografia de Portugal.

O enquadramento do território foi apresentado com uma breve resenha histórico-geográfica acompanhada por um mapa com a localização da área em estudo. Entre as diversas temáticas abordadas destacamos: na vertente física, relevo, clima, rede hidrográfica, litoral e vegetação; na vertente social, população, atividades económicas,[14] taxas de desemprego, equipamentos socioculturais ou de outra natureza, etc.; na vertente cultural, património edificado (fontes, estatuária, igrejas, ruas ligadas a atividades de interesse local ou nacional, palácios, edifícios municipais, etc.), museológico (vestígios arqueológicos ou pré-históricos, museus, teatros, associações culturais de âmbito local, etc.) e escrito, costumes e tradições (lendas, festividades religiosas e populares, artesanato, gastronomia, etc.), onomástico (nomeadamente a toponímia[15] e figuras ou factos ligados ao meio local e/ou nacional) e símbolos locais.

O diagnóstico facultou um conjunto de pistas de trabalho e de investigação que se traduziu na escolha de um tema que permitisse uma abordagem ao currículo nacional a partir do meio local. É importante reforçar a importância que a pesquisa, recorrendo a técnicas da história e da geografia, teve para o rumo destes projetos. Foi através desta fase investigativa que se definiram as hipóteses de trabalho a desenvolver no futuro com as crianças. No projeto Os Descobrimentos – Alcochete, a ligação entre aquela vila e a história da expansão portuguesa dos séculos XV e XVI foi 'descoberta' através da pesquisa que 'encontrou' naquele território o nascimento de D. Manuel I e, com isso, foi possível criar uma ligação que potenciou o meio local para a exploração dos Descobrimentos, na sua dupla vertente histórica e geográfica. Através do trabalho de campo foi possível às autoras do projeto De heróis a nomes de rua – Chiado explorar a toponímia daquele território, ligando os nomes dos principais arruamentos a momentos da história de Portugal e com isso reconhecer figuras da nossa história presentes no património local que nos remetem para episódios ou época da história nacional[16]. O grupo do projeto Caneças – Dois séculos de história tinha inicialmente pensado trabalhar o aqueduto das águas livres. Contudo, as visitas de campo e as pesquisas feitas em torno deste monumento, nomeadamente nos diferentes territórios que percorre em toda a sua extensão, conduziram à escolha da vila de Caneças.

Os objetivos gerais foram traçados no compromisso entre a organização curricular, programas e competências essenciais para o ensino básico e as potencialidades do meio local. Para a concretização desses objetivos concorreram diferentes estratégias que de uma forma geral se centraram em técnicas de pesquisa (recolha de informação com recurso a diferentes técnicas e fontes), seleção, análise e tratamento da informação, contacto direto com o património histórico-geográfico local e divulgação dos resultados do projeto.

---

[14] "A memória das atividades económicas locais fornece aos estudantes um vasto jogo de reflexos entre o passado e o presente, um importante quadro de referências que lhes permite consciencializarem-se do lugar que ocupam na evolução espácio-temporal da sociedade em que se inserem" (Manique e Proença, 1994: 86).

[15] Muitos alunos desconhecem os fenómenos, acontecimentos e pessoas que dão vida aos topónimos do meio local. Uma abordagem pedagógica e didática dos topónimos pode ser uma excelente oportunidade de os alunos descobrirem factos que desconhecem das ruas por onde passam diariamente (Manique e Proença, 1994).

[16] No caso deste projeto, a toponímia de uma significativa parte do Chiado alude à segunda metade do século XIX, nomeadamente à época do mapa-cor-de-rosa, na sequência da corrida a África por parte das principais potências europeias, que culminaria no ultimato britânico de 1890. Dez anos antes, iniciara-se um ciclo de comemorações históricas patrocinado pelos ideais republicanos – designado pela historiografia como o ciclo nacionalista-imperialista – que incluiu cortejos cívicos, inaugurações de estátuas e renomeação de ruas. O Chiado, pela sua centralidade geográfica na cidade de Lisboa, foi simbolicamente palco dessas manifestações. Sobre as ritualizações históricas, nomeadamente sobre o ciclo a que aqui se faz referência – ver Luís Reis Torgal, José Maria Amado Mendes e Fernando Catroga (1998), *História da História de Portugal – Sécs. XIX-XX* (cap. 5). Lisboa: Temas e Debates.

As atividades selecionadas para a execução das estratégias definidas foram diversas, havendo uma preocupação em aproveitar as potencialidades do meio local em análise de forma a aproximar o mais possível a concretização das orientações do currículo nacional a partir da abordagem local. Neste sentido, as fontes utilizadas passaram pela pesquisa bibliográfica e documental, trabalho de campo (com recolha fotográfica), entrevistas a agentes locais (funcionários de câmaras municipais ou de juntas de freguesia), visitas guiadas a locais com interesse para o tema como arquivos ou museus[17] e análise de mapas.

Na fase da divulgação previram-se exposições, na escola e em espaços cedidos pela comunidade local, com os materiais e informações recolhidos, dossiês temáticos, blogues, fichas individuais para sistematização dos conhecimentos, debates e construção de frisos cronológicos que acompanham a construção do projeto, convites a personalidades locais para uma conversa com as crianças.

Foi privilegiada a integração curricular e, a partir dos temas selecionados, os estudantes estabeleceram pontes com as diferentes áreas do currículo de forma a descentrar a abordagem do meio local com incidência exclusiva do estudo do Meio Social e/ou da História e Geografia, permitindo, assim, relevar a pertinência da exploração do meio local nas áreas da matemática, expressões, ciências da natureza e língua portuguesa.

Os recursos apresentados mostram, não somente a multiplicidade de instrumentos que podem ser utilizados na construção e implementação de projetos, mas, igualmente, o emprego das novas tecnologias. Destaque-se aqui o roteiro de pesquisa webquest[18], uma ferramenta virtual que torna a aprendizagem mais interativa e envolve professores e alunos.

3. Conclusão

É esta dinâmica de trabalho e os resultados apresentados pelas alunas que aqui se procura divulgar e com uma dupla finalidade: por um lado, mostrar a validade da riqueza as potencialidades da História e da Geografia para a construção e implementação de currículos locais; por outro lado, ilustrar a relação entre o local e o nacional com a apresentação de alguns projetos trabalhados em Temas da História e da Geografia. Em síntese, provar que é possível e enriquecedor trabalhar o Currículo Nacional, partindo dos recursos patrimoniais que o meio local nos oferece.

[17] Os arquivos, bibliotecas e museus são repositórios dos vestígios deixados pelo Homem no meio histórico e constituem uma fonte importante para o estudo de variados temas, pois "todas as manifestações humanas são suscetíveis de uma abordagem de âmbito local" (Manique e Proença, 1994, p. 27).

[18] A Webquest é um guião de pesquisa interativa, preparada e orientada, neste caso, pelo professor para os alunos, cuja informação provém exclusivamente da internet. Para saber mais sobre esta ferramenta consulte-se o site http://webquest.org/ (consultado em 24 de novembro de 2011).

ISBN: 978-989-95733-3-8

Anexos

OS DESCOBRIMENTOS EM ALCOCHETE
4º Ano (1º Ciclo)

Grupo: **Andreia Gomes; Irina Serra; Mariana Saldanha; Patrícia Almeida**
Curso: Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos, 2009-10
Unidade Curricular: *Temas da História e Geografia de Portugal*

1ª fase – Recolha de Informação e Definição do Tema

Técnicas de Recolha de Informação	***Fontes de informação***
Pesquisa Bibliográfica e documental Trabalho de campo: levantamento dos símbolos históricos	Estudos sobre Alcochete Anuário Estatístico da Região de Lisboa, 2006 e 2008, INE Enciclopédias Dicionários Históricos Sitíos na Internet Fotografias Património construído

Tópicos para a definição do tema do projeto

- Local de nascimento de D. Manuel I
- D. Manuel I e o apogeu da expansão marítima
- Conquista de territórios além-mar
- Localização de Alcochete junto ao Rio Tejo
- Fonte de matéria-prima para construção de barcos e caravelas

2ª fase – Planificação do Projeto

Estratégias / **Objetivos**	**Recolha de informação recorrendo a diferentes técnicas e fontes**	**Seleção, análise e tratamento da informação**	**Divulgação dos resultados do Projeto**	**Organização da turma em grupos de trabalho**
Compreender a importância da localização geográfica de Alcochete no panorama da história dos Descobrimentos	X	X		X
Conhecer figuras da história local com relevância para a história dos Descobrimentos	X	X		X
Relacionar factos históricos e aspetos geográficos do meio local com a época dos Descobrimentos	X	X	X	X
Cooperar com os colegas na realização das tarefas respeitando as diferentes opiniões	X	X	X	X

Estratégias / Atividades	Recolha de informação recorrendo a diferentes técnicas e fontes	Seleção, análise e tratamento da informação	Divulgação dos resultados do Projeto	Organização da turma em grupos de trabalho
Trabalho de pesquisa bibliográfica e documental (biblioteca, WebQuest, documentos cedidos pelo professor)	X			X
Entrevista a um responsável da autarquia	X			
Visita guiada por um técnico da autarquia aos locais de interesse na história da vila	X			
Trabalho de campo e pesquisa bibliográfica e documental sobre cada local de interesse histórico	X			X
Recolha fotográfica de elementos caraterísticos do estilo Manuelino	X			X
Análise de mapas relativos à época dos descobrimentos		X		X
Seleção e análise da informação recolhida		X		X
Construção de uma apresentação formal do trabalho realizado		X	X	X
Apresentação, no local, à comunidade escolar			X	X
Apresentação à comunidade escolar através de cartazes, PowerPoint, folhetos			X	X
Exposição e apresentação dos resultados da recolha fotográfica			X	X
Construção de um dossiê temático "Alcochete e os Descobrimentos", para a Biblioteca			X	X
Redação de um artigo para o Jornal da Região "Os Descobrimentos em Alcochete"			X	X

Avaliação

A partir dos objetivos específicos foram definidos os respetivos indicadores e critérios de avaliação que são utilizados nos instrumentos de avaliação previstos nas diferentes atividades.

3ª fase – Comentários e fundamentação: Da História e Geografia Locais ao Currículo Nacional

"… a localidade tem hoje funções didáticas no ensino da História que devem ser aproveitadas e potenciadas"… (Alves, s.d., p. 65);
O Professor deve "proporcionar aos alunos situações e contextos de aprendizagem que partam da história da família da criança para se alargar à história do meio local e às suas ligações com a história nacional" (Ministério da Educação, 2006: 110);
A história deve ser um elemento essencial da estruturação geográfica do espaço, "estabelecendo-se assim uma relação íntima entre as duas disciplinas" (Jimenez e Gaite, 1996, pp. 52-53);
"Pretende-se que os alunos tomem consciência de que não existem espaços isolados mas, pelo contrário, se estabelecem ligações e fluxos de vária ordem que vão desde a circulação de pessoas e bens à troca de ideias e informação." (Ministério da Educação, 2006, p. 119);
Os alunos devem ser capazes de reconhecer "vestígios de outras épocas (monumentos, fotografias, documentos escritos) " que constituam "fontes de informação que eles possam utilizar na reconstituição do passado." (Ministério da Educação, 2006, p. 110).

ISBN: 978-989-95733-3-8

CANEÇAS – DOIS SÉCULOS DE HISTÓRIA
3º Ano (1º Ciclo)

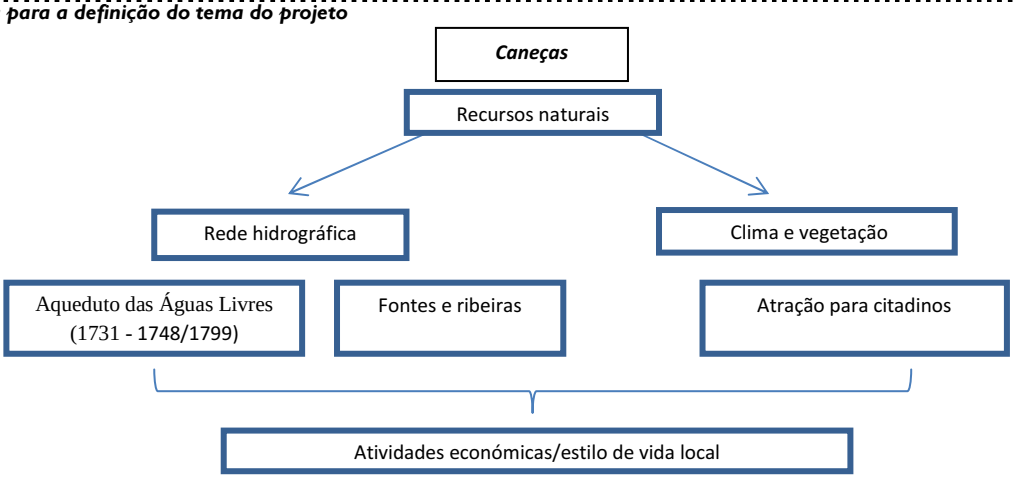
Grupo: **Cristina Silva; Joana Costa; Nádia Braga; Sofia Rodrigues**
Curso: Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos, 2009-10
Unidade Curricular: *Temas da História e Geografia de Portugal*

1ª fase – Recolha de Informação e Definição do Tema

Técnicas de Recolha de Informação
Pesquisa Bibliográfica e documental
Trabalho de campo: levantamento do património histórico e natural; conversa com habitantes locais

Fontes de informação
Junta de Freguesia de Caneças
Associação dos Amigos de Caneças (D. Mercedes Paisana)
Igreja Matriz de Caneças
Publicações "*Amigos de Caneças*"
Câmara Municipal de Odivelas – Setor de Património
Postais (coleção privada)
Publicações da História Local
Sitíos na Internet
Património construído

Tópicos para a definição do tema do projeto



Património edificado, museológico, costumes e tradições, onomástica e toponímia

2ª fase – Planificação do Projeto

Estratégias / Objetivos	Trabalho de Grupo	Recolha de informação recorrendo a diferentes técnicas e fontes	Seleção, tratamento e análise de dados	Divulgação na sala de aula e na comunidad e local
Compreender aspetos da história local com base na toponímia	X	X	X	
Associar as caraterísticas físicas do local aos modos de vida da população no passado	X	X	X	
Desenvolver técnicas de pesquisa, análise/tratamento de dados, divulgação de informação	X	X	X	X
Cooperar com os colegas nas diferentes fases do projeto	X	X	X	X
Envolver a comunidade local no projeto	X	X		X

Estratégias / Atividades	Trabalho de Grupo	Pesquisa de informação recorrendo a diversos métodos e técnicas	Seleção, tratamento e análise de dados	Divulgação na sala de aula e na comunidade local
Visita exploratória às ruas da vila		X		
Visita à Biblioteca Municipal de Odivelas e pesquisa em livros selecionados	X	X		
Pesquisa na internet e em livros previamente selecionados pelo professor	X	X		
Visita de estudo aos principais pontos de interesse da vila: ribeira, fontes e troços do aqueduto		X		
Recolha estruturada de informação nas fontes selecionadas	X	X		
Entrevistas na comunidade local	X	X		
Seleção dos materiais mais pertinentes a serem tratados	X		X	
Análise da informação selecionada em função da temática a abordar e da perspetiva	X		X	
Organização das conclusões para divulgação	X		X	
Preparação das apresentações e respetivos recursos	X		X	
Divulgação dos trabalhos de grupo à turma	X			X
Construção de uma ficha individual de sistematização				X
Exposição para a comunidade local na Casa da Cultura "A História da Vila" e "As Antigas Profissões"	X			X
Visita guiada pelos alunos sobre os locais explorados no projeto	X			X

Avaliação

A partir dos objetivos específicos foram definidos os respetivos indicadores e critérios de avaliação que são utilizados nos instrumentos de avaliação previstos nas diferentes atividades.

3ª fase – Comentários e fundamentação: Da História e Geografia Locais ao Currículo Nacional

O estudo do meio local é fulcral na formação do aluno pois, para além de lhe fornecer uma perspetiva concreta dos temas em estudo, propicia a construção da sua identidade, e "se o conhecimento histórico é indispensável na construção da identidade, sob o ponto de vista pedagógico-didático é importante ter em conta o tratamento da memória longa das populações, que nos permite explicar diferentes ritmos de evolução, o estudo da memória coletiva de diferentes grupos de pertença, a pesquisa das memórias locais nos seus diferentes âmbitos e durações (…)." (Manique & Proença, 1994, p. 24).

ISBN: 978-989-95733-3-8

DE HERÓIS A NOMES DE RUAS
6º Ano (2º Ciclo)

Grupo: **Ana Manjericão Francisco; Joana Robalo; Joana Rocha**
Curso: Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos, 2009-10
Unidade Curricular: *Temas da História e Geografia de Portugal*

1ª fase – Recolha de Informação e Definição do Tema

Técnicas de Recolha de Informação	***Fontes de informação***
Pesquisa Bibliográfica e documental Trabalho de campo: levantamento dos nomes de ruas e dos monumentos históricos	Livros e documentos históricos Enciclopédias Dicionários Históricos Sitíos na Internet Fotografias da época Património construído

Tópicos para a definição do tema do projeto

- Homenagem a figuras históricas
- Exploração da história de Portugal do século XIX
- "Coração" cultural da cidade de Lisboa
- Geografia dos acontecimentos históricos

2ª fase – Planificação do Projeto

Estratégias / **Objetivos**	**Utilização de tecnologias de informação e comunicação**	**Contato direto com o património histórico-geográfico de um local**	**Contato direto com o património histórico-geográfico de um local**	**Participação em mesas redondas**	**Construção de dossiês temáticos**
Pesquisar, selecionar e organizar a informação de modo a produzir saberes histórico-geográficos	X	X		X	X
Reconhecer a importância de figuras históricas ligadas ao património português	X	X		X	X
Relacionar a toponímia de um local com factos históricos		X	X	X	
Cooperar com os colegas em atividades comuns	X	X	X	X	X

Atividades / Estratégias	Utilização de tecnologias de informação e comunicação	Contato direto com o património histórico-geográfico de um local	Contato direto com o património histórico-geográfico de um local	Participação em mesas redondas	Construção de dossiês temáticos
Web-Quest "Roteiro de Pesquisa"	X				
Divulgação em formato digital "Biografia das personalidades históricas"	X				
Pesquisa on line: *Arquivo Fotográfico de Lisboa*	X				
Blogue "De heróis a nomes de Rua"	X				
Visita de Estudo: *Hemeroteca Municipal de Lisboa*		X	X		
Visita de Estudo: *Museu da República e Resistência*		X	X		
Visita de um *Historiador*: "Personalidades da toponímia do Chiado e as explorações em África"	X			X	
Visita do *Presidente da Junta de Freguesia dos Mártires* "A alteração da toponímia do Chiado"	X			X	
Dossiê Temático "Personagens com História"					X
Dossiê Temático: "Temas da História"			X		X
Jogo Didático: "Quem quer ser um herói que viva num nome de rua"	X				
Percurso temático: "Exploro o Chiado"		X	X		
Prós e Contras: "Ideais Monárquicos vs Ideais Republicanos"				X	

Avaliação

A partir dos objetivos específicos foram definidos os respetivos indicadores e critérios de avaliação que são utilizados nos instrumentos de avaliação previstos nas diferentes atividades.

3ª fase – Comentários e fundamentação: Da História e Geografia Locais ao Currículo Nacional

" a explicação e a valorização de elementos do património histórico português e o contacto/estudo direto com o património histórico-cultural nacional e regional/local, sobretudo artístico, arquitetónico e arqueológico (…)." (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001, p. 91)

- Criação de um projeto consistente, com significado, em contexto real e que permita a existência de articulação quer com o Currículo Nacional do Ensino Básico quer com os Programas de História e Geografia.
- Caraterização prévia do território, o qual será objeto de estudo no projeto a desenvolver.
- Exploração do local onde está inserida a escola, a fim de poder desenvolver atividades e experiências de aprendizagem significativas com os alunos.

Assim, é possível partir do local para o geral, sem que os temas e conteúdos percam a sua pertinência e, por conseguinte, potenciando a formação de cidadãos ativos, críticos e conscientes da sociedade em que se inserem.

Bibliografia

Alonso, M. (1998). Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma Abordagem Reflexiva e Reconstrutiva sobre a Prática da Inovação/Formação. (Tese de Doutoramento) (vol. I). Braga: Instituto de Estudos da Criança; Universidade do Minho.

Alves, L. (2006). A História local como estratégia para o ensino da História. Em AAVV, *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor José Marques* (pp. 65-72). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Bale, J. (1999). *Didática de la Geografia en la Escuela Primaria*. Madrid: Ministério de Educación y Cultura [Ediciones Morata].

Cardoso, C. (org.) (1998). *Gestão Intercultural do Currículo – 1º Ciclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Félix, N. & Roldão, M. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico: História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Ação. O Planeamento em Ciências Sociais*. São João do Estoril: Principia.

Haesbart, R. (2004). *O Mito da Desterritorialização: do "fim dos territórios" à multerriotorilidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Jiménez, A. & Gaite, M. (1996). *Enseñar Geografia*. Madrid: Editorial Síntesis.

Manique, A. e Proença, M. (1994). *Didática da História. Património e História Local*. Lisboa: Texto Editora.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Roldão, M. (2001). *Estudo do Meio no 1º Ciclo. Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.

Silva, M. (2006). Projetos e aprendizagens: O projeto como projétil não identificado. Em *Atas do 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo* (pp. 49-64). Porto: Areal Editores.