

Pesquisar para mudar (a educação)



Carlos Nogueira Fino
Jesus Maria Sousa
(org.)



UNIVERSIDADE da MADEIRA

CIE-UMa

Centro de Investigação em Educação

Título

Pesquisar para mudar (a educação)

Editores

Carlos Nogueira Fino & Jesus Maria Sousa (org.)

Edição

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa

Design Gráfico - Montagem Electrónica - Impressão - Acabamento

O Liberal, Empresa de Artes Gráficas, lda

Parque Empresarial Zona Oeste

9304-006 Câmara de Lobos

Tel.: 291 623 499 / 696 | Fax: 291 624 429 | E.mail: comercial@oliberal.pt


Tiragem

200 exemplares

ISBN

978-989-95857-3-7

Depósito Legal

XXXXXXXXXX/11 

© CIE-UMa 2011

www.uma.pt/cie-uma

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia
(Projecto PEst-OE/CED/UI4083/2011)

Índice

Nota de Abertura	5
<i>Carlos Nogueira Fino</i>	

1ª Parte: Colocando o problema

• As fontes e os aportes teórico-metodológicos ds investigações em história da educação do tempo presente	9
<i>Afonso Celso Scocuglia</i>	
• Investigação e inovação (em educação)	29
<i>Carlos Nogueira Fino</i>	
• Penser l'éducation de la réflexivité à la praxéologie?	49
<i>Patrick Boumard</i>	
• Criação de conhecimento em contexto de pós-modernidade	35
<i>Jesus Maria Sousa</i>	

2ª Parte: Outras vozes

• As competências de liderança dos alunos finalistas (ensino secundário) da Região Autónoma da Madeira	89
<i>António V. Bento</i>	
• Conflito, cultura e compromisso organizacional na profissão docente: um estudo em estabelecimentos educativos da RAM	105
<i>Sandra Rodrigues</i>	
• Política e discurso: educação, trabalho e formação do trabalhador de nível técnico e tecnológico no estado de Minas Gerais	123
<i>Robson Luis de França</i>	
• As dinâmicas desenvolvidas pela liderança escolar na operacionalização da participação das famílias: um estudo de caso	141
<i>Carla Patrícia Santos e Jesus Maria Sousa</i>	
• Influência do capital escolar dos pais, director de turma e serviços de psicologia na tomada de decisão de carreira em alunos do ensino secundário	159
<i>Margarida Pocinha</i>	
• Cooperação internacional Brasil - estados unidos no ensino elementar: memórias de uma professora/aluna (década 1960)	173
<i>Neide Almeida Fiori</i>	

- Educação ambiental: necessário avaliar e inovar 189
Hélder Spínola
- E-lider@nça: um futuro emergente 209
Klara Fernandes
- Práticas de leitura no maranhão na primeira república: percurso investigativo 223
Samuel Luís Velásquez Castellanos
- A identidade de género no jardim de infância - que construção social? 245
Cândida Penteado
- Vocational training in Portugal: what have we learned? 265
Pedro Talhado Pereira
- Validação da experiência: um processo localizado na interpretação do conhecimento e no reconhecimento 281
Susana Cristiana Pinto e Maria Palmira Alves
- Reprise, “réimplication épistémologique” et réflexion critique sur la construction et la réalisation d’une recherche sur le débrouillage scolaire à la Réunion 299
Driss Alaoui
- Reflecting on teacher quality: findings from a european project 317
Gillian Hilton
- Panorama metodológico em estudos das políticas curriculares em licenciaturas 343
Rosemary Ferreira da Silva
- Tecnologias de informação e comunicação em contexto pedagógico: um olhar sociocultural para o uso dos weblogs 355
Paulo Brazão
- Qualidade da oferta educativa em creche 369
Mariana Estrela
- O processo de mercantilização da educação e a desprofissionalização docente no ensino superior brasileiro 383
Polyana Imolesi Silvestra de França
- O ensino secundário na RAM de 1997 a 2004 399
Liliana Rodrigues
- La cultura da comunicación socioeducativa: una aproximación cualitativa 317
Gillian Hilton

Pesquisar para mudar (a educação)

Nota de abertura

O que define um ramo científico é a existência de um objecto de estudo determinado e um campo próprio de pesquisa científica. Tal como os restantes domínios do conhecimento, a educação dispõe de um objecto específico, formado por sistemas de educação e de formação, relações entre a sociedade e esses sistemas, teorias e práticas. Compete à pesquisa em educação um olhar interpretativo e crítico sobre os fenómenos educativos e, também, uma posição epistémica sobre os instrumentos e as práticas que compõem esse olhar. Sem esses cuidados, apodera-se o senso comum das questões da educação, fazendo desse campo científico terra de ninguém. Este conjunto de textos visa contribuir para uma remarcação do território da educação e da pesquisa em educação, com o objectivo de clarificar o que é pesquisável e como pesquisar.

Carlos Nogueira Fino

1^a Parte

*Colocando
o problema*

AS FONTES E OS APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DAS INVESTIGAÇÕES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO TEMPO PRESENTE

Afonso Celso Scocuglia

Universidade Federal da Paraíba – Brasil

CIE-UMa

Introdução

Durante muito tempo foi aceita a argumentação de que a “matéria prima” da pesquisa histórica concentrava-se exclusivamente no passado. O presente, a contemporaneidade, não fazia parte da história. Esta concepção ainda norteia muitas pesquisas e o “tempo presente” é tratado como próprio da antropologia, da sociologia, da psicologia etc. e, não, da história.

No entanto, especialmente a partir das argumentações, das pesquisas e das teses construídas nos múltiplos caminhos da “nouvelle histoire”, a separação passado/presente e a exclusão do presente do rol da pesquisa histórica foram gradativamente abaladas e refutadas em sua inteireza, não mais resistindo a uma análise crítica cuidadosa e isenta.

Aprendemos que: (a) “oposição presente/passado não é um dado natural, mas, sim, uma construção”; (b) “a visão de que o mesmo passado muda segundo as épocas e que o historiador está submetido ao tempo em que vive”; (c) “o interesse do passado está em esclarecer o presente; o passado é atingido a partir do presente” (método regressivo de Bloch) e (d) “a história não só deve permitir compreender o ‘presente pelo passado’- atitude tradicional – mas também compreender ‘o passado pelo presente’” (Le Goff, 1992, p.13-24).

Com efeito, se aceitarmos a inseparabilidade do presente e do pas-

sado e se entendermos que todo historiador pesquisa o passado a partir do seu tempo (que é o presente) e do seu espaço social (hoje), poderemos aceitar que história (da educação) do tempo presente modifica a história (da educação) do tempo passado! E, portanto, a história da educação do tempo presente é determinante das descobertas da história da educação do passado vivo. Em outras palavras, podemos argumentar que a história da educação do tempo presente não é só importante em si mesma, mas é também determinante do conhecimento do passado. As histórias da educação do tempo presente reconstróem as histórias da educação do passado sendo, portanto, fundamentais para a história e a historiografia da educação – do passado, do presente e da projeção do futuro. Por isso, o aprofundamento das pesquisas da história da educação do tempo presente é de suma importância.

Este trabalho pretende, precisamente, defender a relevância prático-teórica da história da educação do tempo presente, ressaltando os alicerces da história do tempo presente, os avanços e desafios dos pesquisadores e as fontes construtoras desse campo (especialmente, as orais) que instituem uma nova epistemologia da história da educação.

1. História do tempo presente

Na atualidade, a importância da história vem sendo enfatizada, mais e mais, observando-se sua vivacidade no crescente impacto sobre o cotidiano das pessoas por meio do jornalismo instantâneo e de pesquisa, da mídia em geral, da internet e das novas tecnologias da informação. E, “após um período em que a epistemologia privilegiava a continuidade, a constância, as estruturas, nossos contemporâneos redescobriram, graças ao fato e à atualidade, a importância da história. A atualidade nos persegue, não nos poupa: há uma demanda social e disso somos testemunhas” (Rémond, 1996, p.206).

Ademais, as últimas décadas do Século XX nos trouxeram tantas e tão profundas mudanças que a necessidade de mergulhar na história

do tempo presente, para além da história do passado, se fez obrigatória para compreender o nosso tempo e, nele, nossas vidas. Há praticamente consenso de que a história nunca se modificou tanto e tão rapidamente quanto na segunda metade do século passado. Talvez, como nunca, a necessidade ontológica de saber quem somos, de onde viemos e para onde vamos prosseguir tenha se concentrado tanto no nosso presente. E compreender o presente é fundamental para podermos compreender o passado, pois partimos sempre dele para reconstruir o passado. Não se trata de apostar no presenteísmo e, sim, de argumentar sobre o somatório de créditos à história do tempo presente tanto em si como para a sua importância para a pesquisa histórica, precisamente porque o tempo presente não está se fazendo em consonância com os padrões de continuidade e as rígidas estruturas previstas teoricamente. Os fragmentos de um mundo que buscou a felicidade de uma vida minimamente digna para a sua grande população, seja pelos capitalismo ou pelos socialismo, demonstram seu fracasso cabal. As previsibilidades e as inexorabilidades ditadas pelas teorias que se insuflaram como verdadeiras ideologias assistem à *débâcle* contínua do determinismo enquanto prática e enquanto teoria. Podemos dizer que a pesquisa histórica necessita contar com a história do tempo presente, como nunca, porque o atual presente modifica e impacta o conhecimento do passado de maneira ímpar seja quanto à abundância de fontes, seja quanto à própria reinvenção da história e da historiografia. Da mesma forma, aceitamos essa argumentação para a pesquisa histórica da educação.

No entanto, ao pesquisarmos o tempo presente e dele partirmos regressivamente em busca de outras reconstruções históricas, cabe uma atenção especial quanto ao argumento de estar implícita maior ou menor facilidade teórico-metodológica. A pesquisa da história da educação do tempo presente exige “rigor teórico-metodológico igual ou superior à história de outros períodos, enfatizando a disciplina, a probidade e a busca constante e ética da verdade” (ibidem, p.209). Ademais, como pesquisadores nunca neutros, mergulhados numa “atualidade que nos

persegue” e nos intima a desvendá-la para podermos caminhar para o passado, somos “responsáveis na pesquisa da verdade objetiva sobre o tempo presente” (ibidem).

Rémond (1996) identifica ainda três principais feixes de questões sobre a história do tempo presente, com conseqüências visíveis também para o campo educacional. O primeiro feixe se refere à sua validade e especificidade/distinção em relação às outras construções históricas. Seria a história do tempo presente (incluindo a educacional) uma história como as outras ou seria uma história distinta? Seus métodos e suas problemáticas seriam diferentes da história do passado? E sua proximidade em relação ao pesquisador, colabora, atrapalha ou invalida a pesquisa histórica? Fundamental perguntar: é preciso deixar o tempo presente passar para, aí sim, constituir objeto da pesquisa histórica?

Tentando responder algumas dessas questões podemos afirmar que: não há nenhuma razão para considerarmos a história do tempo presente como uma “outra história” desprovida dos métodos, dos procedimentos de pesquisa e da teoria que foi construída até hoje pelos historiadores em geral. Se sua proximidade em relação ao historiador, por um lado, deve alertar para as vigilâncias necessárias em relação aos perigos de pesquisar um tempo que se vive, que nos impacta e que ajudamos a construir, de outro lado nos oferece uma abundância de fontes até então desconhecidas ou não utilizadas. No caso da história da educação, precisamos ressaltar os depoimentos orais e outras fontes que nos aproximam, mais e mais, do fazer educacional, do que se passa no interior da sala de aula, das relações educador-educando, dos jogos de poderes embutidos em todo processo educacional, enfim, do cotidiano educacional que só pode ser completamente reconstruído com a contribuição dos atores/sujeitos do processo educacional que é essencialmente prático.

Podemos admitir, assim, que se a história do tempo presente reconstrói a história (tradicionalmente pensada como “do passado”) e nos atira e instiga em direções fecundas, inclusive no sentido de repensarmos nossos conceitos de história, no campo da pesquisa histórica da

educação o tempo presente nos permite buscar o que os outros períodos impedem: os sujeitos que fizeram essa história, que só existe concreta e completamente no seu dia-a-dia, viva e com seus sujeitos vivos.

No segundo feixe de questões, destacamos a argumentação de que, se o essencial é precisamente a duração, necessário se faz delimitar o campo da história do tempo presente, já que não se trata da história do instante e, sim, de uma história da proximidade, implicando uma duração. Mas, a rigor, onde começa a história do tempo presente? Qual a sua unidade de tempo? Quais critérios definem seu início? Precisamos esperar a abertura dos arquivos? Os fenômenos estudados devem ser fenômenos consumados?

Respondendo essas questões, Rémond (1996) coloca que os

Historiadores do tempo presente precisam rever continuamente a delimitação do seu campo de pesquisas. Por um deslocamento contínuo e ininterrupto, um problema, um assunto ou um tema que definia seus objetos retira-se do campo, cai em uma história que não é mais do tempo presente. E como resultado da aceleração, que nos fez ver em dois ou três anos o cenário transformar-se, maioria dos temas que estavam no cerne da investigação e da reflexão da história do tempo presente de repente envelhece e passa à condição de objeto do passado: a Guerra Fria, o comunismo, a descolonização. Conseqüentemente, os historiadores do tempo presente devem estar atentos às mudanças, acolher novos temas, dar provas de imaginação (p.207-208).

Por outro prisma, o terceiro feixe de questões nos remete às conseqüências da valorização da história do tempo presente para a história em geral e correspondentemente nos interessa compreender como a educação do tempo presente impacta e reinventa a educação ao longo

do tempo passado.

A princípio, um efeito devastador já foi sentido, ou seja, deve-se recorrer a outras fontes e o arquivo escrito perdeu seu caráter de determinante exclusividade na pesquisa histórica e, pelos argumentos antes apresentados, impacta a pesquisa histórico-educacional de maneira ímpar, a partir da relevância das fontes orais, por exemplo. Neste sentido, se faz imperioso estender a crítica aos depoimentos, além de percebermos a fragilidade das nossas descobertas históricas e, principalmente, na relação saber-poder, entendermos que história não nos pertence e que cada indivíduo e cada grupo têm direitos sobre sua história e sua verdade.

Ainda neste caminho, percebemos a principal diferença do pesquisador do tempo presente em relação aos demais ao se confrontar com a atualidade: seu olhar tem raio curto, concentra-se nos detalhes e se diferencia dos que trabalham com as longas durações nas quais o que se repete e se consolida facilita o entendimento dos fenômenos mais estáveis e constantes (estruturais). Por seu turno, a história (inclusive da educação) do tempo presente “evoca a importância da contingência e do fato: a história é feita de surpresas, mais de surpresas do que de ardis” (ibidem, p.208-209).

E, diante desta argumentação,

Frequentar a história do tempo presente talvez seja uma boa precaução, o meio mais seguro de nos resguardar-mos da tentação que sempre nos espreita de introduzir no relato do passado uma racionalidade que não podia estar lá. A operação indispensável de tornar inteligível não deve exercer-se em detrimento da complexidade das situações e da ambivalência dos comportamentos. A história do tempo presente é um bom remédio contra a racionalização “a posteriori”, contra as ilusões de ótica que a distância e o afastamento podem gerar (Rémond, ibidem, p.209).

Certamente, aqui, assalta-nos uma indagação para o debate: os historiadores do tempo presente podem/devem trabalhar em conjunto com os historiadores do tempo passado? Ou seja, o raio curto do olhar detalhista de um pode/deve ser associado à visão da longa duração estruturante do outro?

2. Os avanços e os desafios dos historiadores do tempo presente

Neste segmento destacamos alguns avanços e, também, os desafios das pesquisas do tempo presente em relação aos historiadores de outros períodos. Conforme Chartier (1996), a pesquisa histórica do tempo presente “não é a busca desesperada de almas mortas, mas um encontro com seres de carne e osso que são contemporâneos daquele que lhes narra as vidas” e, ademais, ele “é o único que pode superar a descon-tinuidade fundamental que costuma existir entre o aparato intelectual, afetivo e psíquico do historiador e o dos homens e mulheres cujas histórias ele escreve” (p.215).

Com efeito, além de contar com recursos documentais abundantes, renováveis e que parecem não se esgotar, mas, ao contrário, se multiplicar, estes historiadores podem construir seus próprios arquivos.

No entanto, ao passar da estrutura/conjuntura para as representações/práticas (como propõe Chartier, 1990) ou ao tentar trabalhá-las em conjunto, a multiplicação das questões implica, mesmo com a abundância de fontes, em grandes desafios para respondê-las. Mas, a capacidade de construir arquivos e metodologias adequados às suas novas indagações parece lhes proporcionar a possibilidade de concreta de superação desses desafios multiplicados. Entre esses desafios, a própria abundância das fontes, somada às preocupações e vigilâncias epistemológicas, denota os problemas a serem enfrentados com a proximidade do seu objeto pesquisado.

Do prisma das conseqüências da crescente importância atribuída à história do tempo presente podemos reafirmar com Chartier que “essa

história inventou um grande tema, agora compartilhado por todos os historiadores, seja qual o for o período de sua predileção: o estudo da presença incorporada do passado no presente das sociedades e, logo, na configuração social das classes, dos grupos e das comunidades que as constituem” (ibidem, p.216).

Ainda conforme Chartier, a história do tempo presente articula “a parte voluntária e consciente da ação dos homens e os fatores ignorados que a circunscrevem e a limitam” (ibidem, p.216). Ora, esta parte voluntária e consciente em referência compõe o cotidiano dos processos educativos de uma maneira iniludível. Está presente nas ações de reciprocidade educador-educando, professor-aluno, bem como nas práticas de gestão, de planejamento, da práxis curricular. Para esse autor, a argumentação se torna fundamental, pois “os trabalhos mais argutos dos historiadores contemporâneos (...) são aqueles que se recusando a identificar a história a essa filosofia mutilante do sujeito e da consciência, inserem as escolhas, os compromissos ou as decisões mais voluntárias nas circunstâncias que os tornaram cogitáveis e, logo, possíveis, bem como nos determinantes que os regem e comandam”. (ibidem, p.217).

Neste sentido, a história da educação do tempo presente também adquire importância decisiva quando se apóia nas descobertas das ciências sociais contemporâneas refletindo sobre as internalizações do social por parte dos indivíduos que possuem uma mesma formação ou configuração social.

Ademais, pelo exposto até aqui, constata-se que as pesquisas do campo da história do tempo presente têm uma “peculiar pertinência a aspiração à verdade” que é própria da pesquisa histórica e, particularmente, da história da educação. Concordamos com Chartier quando afirma que “a história do tempo presente, mais que todas as outras, mostra que há entre a ficção e a história uma diferença fundamental que consiste na ambição da história de ser um discurso verdadeiro, capaz de dizer o que realmente aconteceu. Essa vocação da história, que é ao mesmo tempo narrativa e saber, adquire especial importância

quando ela se insurge contra os falsificadores e falsários de toda a sorte que, manipulando o conhecimento do passado, pretendem deformar as memórias” (ibidem, p.217-218). Com outras palavras, a história da educação do tempo presente nos propicia compreender as condições e as incertezas dos processos de produção e de validação do conhecimento histórico e exige que a busca da verdade seja pressuposta sine qua non da própria existência da pesquisa e dos pesquisadores da educação e de sua história. Deste prisma, Foucault (1979) também nos ajuda a pensar nas práticas dos historiadores da educação (enquanto intelectuais) e especialmente quanto às suas condições de trabalho e quanto à produção de discursos que tenham como caminho fundante e principal o não falseamento da verdade, apesar da organicidade social (antes alertada por Gramsci, 1982) que é inerente à sua própria condição de intelectual.

3. Fontes da história da educação do tempo presente

A multiplicação das fontes de pesquisa da história da educação do tempo presente tem sido relevante e conferido a este tipo de pesquisa uma possibilidade concreta de aproximação mais vigorosa à verdade histórica. Agregado ao fato de que o historiador do tempo presente tem um olhar de raio mais curto e por isso mesmo está mais atento à pluralidade dos detalhes, às contingências e aos acasos da história, o trabalho com as fontes tem constituído uma das principais fortalezas das pesquisas do contemporâneo em educação e tem multiplicado seu alcance e aplicação tanto na história como nas demais ciências sociais e, ainda, nas confluências da história com essas demais ciências. Dos avanços da iconografia às novas tecnologias da informação, passando pelo jornalismo instantâneo, as fontes históricas do tempo presente se multiplicaram e impactaram a pesquisa histórica redimensionando-a.

Dentre as fontes de pesquisa mais utilizadas e que têm demonstrado mais eficácia destacamos as fontes orais da história da educação do tempo presente. Não é demais lembrarmos a argumentação inicial

deste trabalho quando nos referimos à necessidade de contarmos com as versões e as representações dos que fazem a prática educacional como fator preponderante e cuidadoso da própria pesquisa em educação. Ouvir e dialogar com os atores e atrizes das práticas educacionais tem se mostrado absolutamente importante para as pesquisas do cotidiano da educação em suas múltiplas modalidades e nos seus diversos graus. Certamente, neste sentido, as fontes orais têm se revelado com aliadas indispensáveis dos pesquisadores do tempo presente (Alberti, 2004), mesmo quando não são identificadas ou caracterizadas como tais, seja por falta de maior conhecimento deste campo, seja porque se encontram caracterizadas como tradicionais entrevistas que há tanto tempo permeiam as investigações em educação e em pedagogia. De todo modo, a abundante presença (quase permanente) das gravações de depoimentos de alunos, professores, gestores etc. no terreno dessas investigações, continua a revelar a importância crescente dessas fontes. O fato de que, nos encontros de pesquisa das diversas ciências sociais, inclusas as chamadas ciências da educação, as fontes orais (ou a chamada história oral) tenham se constituído em importante aparato das pesquisas qualitativas também nos faz constatar sua estratégica presença.

No nosso caso específico em tela, contar com as fontes orais tem sido de suma importância por todos os argumentos que já foram enunciados e por outros que a brevidade de um trabalho com este não nos permite alongar.

Isto se dá, basicamente, porque “abordar o fenômeno da oralidade é ver-se defronte e aproximar-se bastante de um aspecto central da vida dos seres humanos: o processo de comunicação, o desenvolvimento da linguagem, a criação de uma parte muito importante da cultura e esfera simbólica humana” (Lozano, 1996, p.15). Ora, comunicação, linguagem, cultura e esfera simbólica são constituintes da própria formação humana, ou seja, da educação. Concordamos com Lozano quando afirma que

A história oral é um espaço de contato e influência interdisciplinar; social, em escalas e níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais. Para isso conta com métodos e técnicas precisas, em que a constituição de fontes e arquivos orais desempenha um papel importante. Dessa forma, a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura centrar a sua análise na visão e na versão que emanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais (ibidem, p.16).

E, certamente, por isso é fundamental alicerce da educação do tempo presente e da sua história. Acrescentamos o fato de que num país de baixa escolaridade, no qual milhões de crianças, jovens e adultos comunicam-se quase que exclusivamente pela via da oralidade, a pesquisa da história da educação da grande maioria da nossa população não pode prescindir desse fundamento teórico-metodológico. Ademais, a carga de subjetividade humana presente em todas as práticas sociais constitui uma das centralidades da pesquisa e da produção de conhecimentos histórico-educacionais, inclusa a ampla diversidade das histórias da educação popular.

No entanto, não podemos concordar com a idéia de que a história oral é uma “outra” história. Deste prisma, os argumentos de Etienne François (1996) são convincentes:

Nos países germânicos, especialmente, a história oral é vista como uma história diferente, tanto em seus objetos como em suas práticas, de história ‘alternativa’, livre e emancipadora, em ruptura com a história acadêmica institucional. Para justificar tal visão: (1º) a história oral seria inovadora primeiramente por seus objetos, pois dá

atenção especial aos “dominados”, aos silenciosos, aos “excluídos” da história (mulheres, proletários, marginais, analfabetos...), à história do cotidiano e da vida privada, à história local e enraizada. (2º) Seria inovadora por suas abordagens que dão preferência a uma “história vista de baixo” atenta à maneira de ver e sentir e que às estruturas “objetivas” e às determinações coletivas prefere as visões subjetivas e os percursos individuais, numa perspectiva decididamente “micro-histórica”. Entretanto, reparando melhor, nenhuma das razões alegadas para justificar a pretensão da história oral a ser uma “outra” história – e que de tão repisadas quase se tornaram banais – resiste a um exame de especificidade. De fato, longe de ser própria da história oral, a atenção dada a novos objetos e à adoção de novas abordagens são, pelo contrário, observadas muito além dos seus limites (...) e constituem apenas um aspecto entre outros das redefinições metodológicas e das mutações internas da pesquisa histórica atualmente em curso” (p.4-6).

Ainda seguindo a autora, podemos dizer que a história oral deve parte do seu sucesso atual “ao fato de ter sabido adaptar à história do tempo presente e às problemáticas e aos métodos desenvolvidos pelo que ainda há pouco chamávamos de nova história”. E, assim, não podemos afirmar que a história oral é uma “outra” história.

Neste sentido, parece-nos correta a afirmativa de Lozano (1996):

A história oral compartilha com o método histórico tradicional as diversas fases e etapas do exame histórico. De início, apresenta uma problemática, inserindo-a num projeto de pesquisa. Depois, desenvolvemos procedimentos heurísticos apropriados à constituição de fontes orais que

propôs a produzir. Na hora de realizar essa tarefa, procede, com o maior rigor possível, ao controle às críticas interna e externa da fonte constituída, assim como das fontes complementares e documentais. Finalmente, passa à análise e à interpretação das evidências e ao exame detalhado das fontes recompiladas ou acessíveis (p.16).

Assim, utilizando a oralidade como uma das suas fontes principais, os historiadores da educação do tempo presente não apenas registram a história vista de baixo, ou “dão voz” aos que não a possuem, e nem fazem com que suas capacidades de pesquisar sejam substituídas pela gravação. Mergulham por inteiro na análise histórica e, ao considerar a fonte oral na educação per si e não meramente ilustrativa, têm condições concretas de criticar a própria produção da fonte pesquisada. E não ficam por aí: buscam outras fontes, apostam na interdisciplinaridade, aproximam-se das ciências sociais/humanas, enfim, têm um olhar crítico sobre a relação do pesquisador da educação do tempo presente com os problemas, os sujeitos e as incertezas da sua pesquisa.

Temos que destacar, ainda, com Lozano, especialmente quando pensamos a pesquisa educacional contemporânea, que

De certa forma, o historiador oral que tende a integrar todas essas práticas, está em busca do seu passado e ao mesmo tempo de sua identidade. Neste estilo de trabalho, a tarefa de produzir conhecimentos históricos se torna válida e especialmente rica e atual, já que implica: reflexão teórica; trabalho empírico e de campo; maior ligação e vínculo pessoal com os sujeitos estudados; um processo de constituição de uma fonte e um processo de produção de conhecimentos científicos, isto é, um processo que permite ao pesquisador se transformar no que sempre pretendeu ser, um historiador. (ibidem, p.24).

Com efeito, as fontes orais do tempo presente, além de se imiscuírem na concreticidade de uma prática social (como a educação) de modo ímpar, além de provocarem as pesquisas de novos objetos contando com uma nova documentação, transcendem as relações com os arquivos e com os documentos sem vida, se aproximam como nenhuma outra fonte dos sujeitos da educação. Mas, nem por isso, esquecem dos perigos, dos percalços, dos “usos e dos abusos” de todas as fontes da pesquisa histórica.

Em suma, se as fontes orais da contemporaneidade propiciam tantos avanços nas pesquisas histórico-educacionais, como bem assinala François (1996), “é porque seu potencial heurístico vai além dos aperfeiçoamentos técnicos de uma simples ‘ciência auxiliar’, podendo, desde que utilizado com conhecimento de causa, desembocar num verdadeiro salto qualitativo” (p.9). E, talvez, nenhuma outra fonte histórica consiga evidenciar a proximidade da pesquisa empírica e da reflexão teórica com os métodos e os problemas (e seus sujeitos), além de demonstrarem cabalmente que a produção historiográfica é sempre elaborada pelo pesquisador e que a história não é resgate, mas, sim, (re)construção.

4. Uma nova epistemologia da história da educação

Como consequência do que foi exposto, temos que destacar o esforço de construção de uma nova epistemologia da história da educação. E, também, reconhecer que este esforço tem pontos de partida localizados na Escola dos Annales e na “nova história”.

Desta perspectiva, temos que considerar que o tempo histórico é marcado por um pluralismo e uma descontinuidade que evita e livra a história da educação e da pedagogia de dois equívocos: a tomada do passado como algo “morto” adaptado ao presente e o presente como ponto de chegada do passado – do qual é apenas uma das possibilidades.

O que foi argumentado nos leva a ratificar a visão da pesquisa histórico-educacional de forma também plural, articulada entre a história da pedagogia, da educação, da instituição escola, da política e do cotidiano escolar, das metodologias, dos hábitos educacionais, da legislação educacional etc. Essa pluralidade, inclusive, não nos deixa, em definitivo, separar a história da educação da história da pedagogia, a reflexão teórica e os fatos educativos.

Por outro lado, as incertezas, a pluralidade e a descontinuidade histórica, além do posicionamento fronteiro dessa história que coloca sua necessidade interdisciplinar como parte fundante da sua própria existência, ratificam alguns pontos básicos dessa tendência historiográfica da educação. Entre eles se destacam: (1) a necessidade de ampliação das problemáticas de pesquisa; (2) o crescente espaço da problematização no lugar da narrativa; (3) a ampliação dos arquivos e da documentação que inclui os questionários e os depoimentos dos atores educacionais; (4) a recuperação das fontes imaginárias e silenciadas, especialmente as inerentes às camadas subalternas; (5) o abandono da linearidade e a consideração dos percalços e dos acasos da história e (6) os paralelos e as convergências dos tempos curtos e longos da história educacional.

Com efeito, no recente processo de construção destes caminhos, principalmente considerando os avanços da pesquisa histórico-educacional brasileira, aos “novos historiadores da educação” pode-se creditar o trincamento da noção petrificada de que a pesquisa histórico-educacional e pedagógica coincidia com a história do pensamento e da instituição escolar, a abertura e a incorporação das teorizações das outras ciências sociais/humanas, as novas temáticas do imaginário, das mentalidades, do cotidiano e das subjetividades educacionais.

Outro fator determinante das preocupações epistemológicas dessas pesquisas foi a assunção da necessidade imperiosa de contar com teorizações especificamente educacionais e pedagógicas, escolares ou não, para enfrentar a pesquisa de natureza histórica. Como bem argumenta Geovanesi (1994),

Inexiste “o histórico”, mas historicidades de vários âmbitos disciplinares cada um possuindo quadros sólidos de referências teóricas. Como é possível enfrentar uma investigação histórica sobre a escola, sem ter posse de uma teoria da escola? Esta última é indispensável para formular a assunção teórica, ou prototeórica (...) que permite que a pesquisa indique o que pesquisar e alargando as possibilidades de sistematização orgânica do paradigma conceitual, sempre mais defensável através do momento da indução. E, por outro lado, uma teoria da escola é indispensável ainda, para incrementar outros setores da historiografia educativa que trabalha o aspecto puramente escolar, (...) para enfrentar o exame de outros fatores formativos ou, pelo menos, fortemente incidentes em sua formação, como, por exemplo, a questão instrução/formação e ideologia, as condições da vida familiar e extrafamiliar do sujeito nesta evolução, a imagem da escola hegemônica num determinado período como vem descrita na narrativa, na memória, do ensino oficial e da administração escolar e, ainda, o setor do tempo livre, do jogo, da literatura infantil, (...) de várias teorias da aprendizagem influenciadas pela formação escolar ou extra-escolar (p.10-11).

Certamente, embora não seja fácil arregimentar a metodologia histórica básica com a teorização educacional/pedagógica essa tarefa se impõe. Se a certificação do educativo não satisfaz per si sua historicidade, torna-se imperiosa a individualização teórica do objeto pesquisado do ponto de vista do educativo/pedagógico.

Devemos concordar com Geovanesi (1994) quando, coloca que,

O histórico da educação reconstrói um “mapa da in-

strução e da educação”, no qual o pesquisador não pode, de princípio, deixar na sombra nenhum setor societário, pluralizando o objeto histórico-educativo (escola, método, instrumentos, seqüência didática, instituição, teoria, estratégias educativas, folclore etc.) e conseqüentemente a orientação metodológica voltada para a micro-história e a história oral, superando assim definitivamente as limitações das instituições educativas e a pedagogia oficial, mas deve tratar de fazer uma “história dos mecanismos da educação” examinando as várias datas, recortadas segundo um observatório educativo (p.11).

Por isso mesmo, acerta este autor quando defende que “não se pode deixar de prestar uma atenção particular a todas aquelas intervenções e aqueles acontecimentos que o pesquisador pensou logicamente ter representado um esforço de emancipação moral e material das classes subalternas ou, comunitárias, de todos os sujeitos marginalizados do circuito oficial de formação, até a própria capacidade de recuperação da formação de tais sujeitos por parte da ‘mentalidade’ das várias épocas que constituíam sinais de um clima educativo em uma determinada sociedade” (ibidem, p.12).

Certamente, a consideração de todos os aspectos dessa história “total” torna-se fundamental para a pesquisa histórico-educacional. E poucos ramos dessa pesquisa têm condições de implementá-la como a história da educação e da pedagogia do tempo presente. Sua abundância de fontes e de teorias desafia os historiadores a investirem seus esforços na consecução e no aprofundamento dos seus achados, descobertas e (re)construções. Sua importância estratégica para o próprio status científico desse campo de pesquisa – que implica e respalda, inclusive, o status de cientificidade da pesquisa educacional como um todo –, requer maior aplicabilidade e maior relevância no rol das pesquisas das ciências humanas/sociais. Tal fato reforça a consideração da relevância

desse campo da pesquisa histórica (crescentemente adotado pelas demais ciências sociais/humanas) e demonstra a pertinência da batalha por uma história da educação e da pedagogia do tempo presente.

Considerações finais

Procuramos argumentar neste trabalho que a inseparabilidade presente-passado reforça a importância atribuída à história do tempo presente tanto em si mesma quanto como ponto de partida da regressão à história do tempo passado. Neste sentido, buscamos demonstrar a validade e a especificidade da história do tempo presente, bem como sua pertinência enquanto história de uma duração (e, não, da instantaneidade) que impacta a história do passado de maneira irreversível. Com Chartier, destacamos a abundância de suas fontes de pesquisa e, por consequência, sua peculiar pertinência à aspiração da verdade histórica. Ainda em relação às fontes da história da educação do tempo presente, enfatizamos a singular contribuição das fontes orais, especialmente no campo educacional que requer sobremaneira os depoimentos e os testemunhos dos que fizeram/fazem a prática educativa. Defendemos a idéia segundo a qual sem contarmos com as informações e os depoimentos dos que praticam a educação dificilmente poderíamos desvendá-la em sua inteireza e complexidade. Ao mesmo tempo, a abundância das fontes da história da educação do tempo presente não nos remete a uma maior facilidade de investigação, ao contrário, nos reforça a clareza de que as incertezas, a pluralidade e a descontinuidade continuam a marcá-la e a exigir que os historiadores da educação se preocupem em elaborar uma epistemologia condizente com os percalços da pesquisa e com a necessidade incessante da busca de uma verdade histórica cada vez mais fugidia. Não deixa de ser paradoxal a constatação de que a crescente disponibilidade de fontes históricas da educação do tempo presente, e regressivamente da história da educação do passado, caminha paralela à busca de um maior rigor científico das investigações e que esse rigor

encontra-se contextualizado por uma crise teórico-metodológica sem precedentes nas ciências humanas e sociais.

Referências bibliográficas

ALBERTI, V. (2004). *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Editora da FGV.

AMADO, J. (org.) *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, p. 215-224.

CHARTIER, R. (1990). *História cultural - entre práticas e representações*. São Paulo: DIFEL.

CHARTIER, R. (1996). “A visão do historiador modernista”, IN: FERREIRA, M. e

ETIENE, F. (1996). “A fecundidade da história oral”, IN: FERREIRA, M. e AMADO, J. (org.) *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, p. 3-13.

FERREIRA, M. e AMADO, J. (org.) (1996). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da FGV.

FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

GEOVANESI, G. (1994). *La storiografia dell'educazione oggi - linee di tendenza e problemi*. Campinas: II Congresso Ibero-americano de História da Educação Latino-americana – UNICAMP, mimeo.

GRAMSCI, A. (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

LE GOFF, J. (1992). *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp.

LOZANO, J. (1996). “Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea”, IN: FERREIRA, M. e AMADO, J. (org.) (1996). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, p.15-25.

RÉMOND, R. (1996). “Algumas questões de alcance geral à guisa de introdução”, IN: FERREIRA, M. e AMADO, J. (org.) (1996). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, p.206-214.

INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO (EM EDUCAÇÃO)

Carlos Nogueira Fino

Universidade da Madeira

CIE-UMa

1. Introdução

Numa aula inaugural proferida na universidade de East Anglia, em 1979, Lawrence Stenhouse afirmava que se tinha espalhado pelo Reino Unido, desde os anos cinquenta, uma doutrina segundo a qual o essencial da educação para a docência se deveria basear, não na investigação em educação, mas na aplicação à educação de conclusões da investigação levada a cabo pelas “disciplinas contribuidoras”, ou seja, a filosofia, a psicologia e a sociologia. E ia mais além ao acrescentar que a maioria dos que ensinavam aquelas disciplinas aos futuros professores não eram capazes de partilhar nenhuma investigação concreta com eles, o que seria obviamente importante, tratando-se de cursos de formação profissional de professores. E rematava dizendo que todos esses filósofos, psicólogos e sociólogos, cujas pesquisas nos seus próprios campos eram problemáticas, se tornavam em autoridades nos cursos de formação de professores, raras vezes a contra-gosto, (Stenhouse, 1979).

Trinta anos depois deste desabafo, muito devido à influência do trabalho de Stenhouse e de outros, a educação tem vindo a afirmar-se como campo específico de investigação conduzida, em grande medida, por professores que incorporam nas suas práticas os ensinamentos dessa investigação, ao ponto de a relação entre a investigação e o desenvolvimento profissional dos professores parecer indiscutível. Só

não o será, talvez, para quem acredita que o papel dos professores não deve ir além da mera execução de procedimentos “educacionais” pré-formatados, estandardizados e codificados por instâncias de decisão que os transcendem. E por quem continua a acreditar que quem deve investigar em educação são os especialistas “de fora”, que olham para a educação através da lente da filosofia, da psicologia, da sociologia, da história, ou de outras “disciplina contribuidora” qualquer.

E, deste ponto de vista, esta comunicação tem por objectivo estabelecer relações entre a investigação em educação e a prática pedagógica, mais concretamente a prática pedagógica inovadora, não numa perspectiva meramente contemplativa, ou seja, relativa à descrição de processos pedagógicos eventualmente inovadores, avaliados a partir de um quadro conceptual apriorístico sobre inovação, mas numa perspectiva de acção: a própria investigação guiada por um sentido transformador, a partir de uma visão macro da escola e das suas relações com o envolvimento, que nos tem vindo a ser sugerida por alguma investigação em educação. Dizendo de outra maneira, não se trata apenas de investigar para se saber se determinadas práticas são inovadoras ou não, nem, muito menos, de descrever práticas, que se supõem inovadoras, a partir de assunções acríticas ou fundamentadas no deslumbramento que a novidade pode provocar. A ideia é aliar a investigação, sem a qual os processos pedagógicos não serão completamente inteligíveis, ao intuito de inovar, a partir de um juízo macro sobre a escola na sua generalidade, fundado na investigação. Por outras palavras, trata-se de encarar o investigador como agente transformador, aventurando-se nas areias movediças de não se saber, com nitidez, onde começa um e acaba o outro, ou, caso coexistam, como chegarão ao final sem se desfazer essa harmonia cúmplice entre a dúvida que impele à pesquisa e a certeza que conduz à acção.

Trata-se de rejeitar a dicotomia entre a compreensão e o seu uso na transformação deliberada, centrada na maneira como praticam pessoas que querem aprender, assessoradas por pessoas que têm a responsabilidade

de criar contextos de aprendizagem (cada vez mais) ricos e favoráveis. A um nível micro (sala de aula, por exemplo), é isso que verdadeiramente conta: abolir a diferença entre investigadores e professores, para que sobressaia uma personagem capaz de sintetizar, na sua prática profissional, a criação do conhecimento necessário à sua transformação.

2. Inovação

Durante décadas a fio, a escola que emergiu da modernidade manteve praticamente inalteráveis os seus processos, recorrendo quase exclusivamente às tecnologias associadas à leitura e à escrita para os suportar. Nas últimas décadas, no entanto, temos assistido a um recrudescer da incorporação de tecnologias novas, nomeadamente de informação e comunicação (TIC), havendo quem considere que essas novas tecnologias estão a mudar a escola.

Quando falo de modernidade, refiro-me à passagem do *locus* de trabalho da família para a fábrica e ao processo de produção em série; à consolidação do estado nação e ao aparecimento do estado providência; e à instituição de pesadas máquinas burocráticas, rigidamente hierarquizadas (Sousa & Fino, 2008). Tal como a conhecemos, a escola inscreve-se neste quadro de concentração, burocratização e hierarquização, no qual a aprendizagem “natural” deixou de ser entendida como suficiente e passou a dever acontecer num local próprio, concentrando o maior número possível de crianças e jovens, submetidas à mesma lógica de produção em série e de segregação por idades.

Como referem Sousa & Fino, a escola da modernidade foi sendo deliberadamente desenhada para que os alunos,

“quando nela entrassem, passassem imediatamente a ‘respirar’ uma atmosfera carregada de elementos e de significações que se revelaram ser muito mais

importantes e decisivos que as meras orientações inscritas no brevíssimo currículo ‘oficial’ da escola pública” (2008:14).

E a própria organização do ensino foi evoluindo até se cristalizar naquela que se haveria de tornar na melhor intérprete da organização racional do trabalho, introduzida por Frederick Taylor na administração científica das empresas: trata-se do sistema de instrução simultânea, em que os professores “dão a lição” a toda a turma ao mesmo tempo, e em que nenhum professor aborda todas as disciplinas do currículo. Nessa organização tende a aumentar o número de professores envolvidos no “processamento” da mesma matéria-prima (alunos), e a afunilar-se o seu campo de especialização, à medida que se vão sucedendo os vários patamares da escolarização.

É interessante ter-se presente que no modelo de organização imediatamente anterior, conhecido por ensino monitorial, mútuo, ou Lancasteriano, baseado no princípio *Qui docet, discit*, todos os alunos partilhavam o mesmo grande espaço, mas agrupavam-se em pequenos grupos e em estações de trabalho, guiados por monitores, que eram os únicos com os quais o professor interagira directamente. E mais interessante ainda é notar que o ensino monitorial, que se tinha disseminado rapidamente em todo o mundo entre 1798 e 1830, já não existia na França em 1865, e o sistema francês já seguia obrigatoriamente o método da instrução simultânea (Giles, 1987).

Quer isto dizer que, na primeira metade do século XIX, os sistemas e os métodos de ensino sofreram grandes transformações, das quais, a que conduziu à instrução simultânea e à taylorização terá a sido a mais importante e a mais radical, assumindo-se como verdadeira descontinuidade em relação ao modelo anterior.

Essa descontinuidade com o paradigma anterior coincide com o que considero ser, sem sombra de dúvida, um processo de inovação pedagógica. Esses momentos são raros. Depois desse, não existe

vestígio, na história da educação, de uma descontinuidade tão absoluta e tão global. O que tem existido é uma sobrevivência do taylorismo e do paradigma fabril, muito para além daquilo que me parece ter sido a vigência do quadro civilizacional que lhes deu origem, pontuada por um ou outro incidente. Como é do conhecimento geral, hoje em dia, o ideário republicano da Revolução Francesa, que reclamava educação para todos para o triunfo da cidadania, já não tem propriamente a força impulsionadora e eruptiva, que teve a partir do final do século XVIII. E o modo de produção fabril, como inspirador da organização de uma escola, já não fará o mesmo sentido que fazia quando Taylor e a racionalização eram as grandes referências da industrialização.

Convém referir, no entanto, que a permanência do paradigma fabril como principal organizador da escola, apesar de descrito de forma extremamente crua por autores como Toffler (s/d) e Gimeno Sacristán (1985), por exemplo, e apesar das sucessivas crises por que tem passado, continua vigente. É claro que, ao longo dos tempos, se foram sucedendo tentativas de modificar a escola mais ou menos profundamente, nenhuma delas com força suficiente para por em causa a sua orientação paradigmática. Períodos extremamente fecundos, como os da Escola Nova, diluíram-se na ortodoxia. E nem mesmo as novas explicações dos processos cognitivos, nomeadamente da aprendizagem, trazidas pelos construtivistas ao longo de todo o século XX, foram capazes de ajudar a operar grandes modificações no procedimentos habituais e nas rotinas enraizadas, apesar de negarem um dos pressupostos mais entranhados e estruturantes da tradição, segundo o qual existe uma relação qualquer de causalidade, quase imperativa, entre o ensino e a aprendizagem.

E a própria incorporação das TIC, bem como a incorporação de tecnologias anteriores, como o cinema, a TV, etc., não tem servido para alterar grande coisa do *status quo*. Na generalidade dos casos, a incorporação de tecnologia na escola modelada segundo o paradigma fabril tem acentuado os pressupostos desse paradigma. Elas surgem quase sempre como auxiliares de ensino, ou seja, como elementos que

ampliam a capacidade do professor, seja em termos comunicacionais, seja em termos de agente de um currículo centralizado, burocrático, taxativo e *a priori*. Ou, o que torna as coisas ainda mais evidentes, para suportarem versões electrónicas da escola tradicional, em que o currículo aparece empobrecido, reduzido ao mínimo dos mínimos, limitado aos conteúdos programáticos das várias disciplinas, que é o que essas tecnologias e as concepções quanto à sua utilização são capazes de suportar no estádio actual de desenvolvimento do software “educativo”. Estou a falar, obviamente, das plataformas digitais, como as de e-learning, ou mesmo de certas representações mais sofisticadas tecnologicamente, como as que são recreadas na Second Life, por exemplo.

Ora, na minha opinião, a inovação pedagógica não é uma questão que possa ser colocada em termos estritamente quantitativos ou de mera incorporação de tecnologia, do género mais depressa, mais eficazmente, mais do mesmo. Muito menos pode ser colocada em termos de mais tecnologias disponíveis na escola, nomeadamente quando a proposta da sua utilização consiste em fazer com ela exactamente o que se faria na sua ausência, embora, talvez, de forma menos atractiva. A inovação pedagógica só se pode colocar em termos de mudança e de transformação. Transformação da escola e dos seus pressupostos fabris, pelo menos a nível micro, ou seja, no espaço onde se movimentam aprendizes concretos, assessorados por professores que estão empenhados em garantir, de acordo com Seymour Papert (1993), o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino. Por outras palavras, a inovação pedagógica passa por uma mudança na atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos da aprendizagem para os seus alunos do que aquela que é tradicionalmente comum, centrando neles, e na actividade deles, o essencial dos processos. E perguntando, evidentemente, o que é que a incorporação de nova tecnologia pode fazer para ampliar o poder dos alunos, enquanto aprendizes, ao invés de conjecturar a exploração da tecnologia para reforçar o seu controlo

sobre a turma, em actividades estritamente curriculares, num processo em que é o principal agente.

É esta a utilização das TIC que, a nível macro, poderá eventualmente levar à sugestão de um novo paradigma de instituição educativa, nomeadamente porque estas tecnologias da pós-modernidade têm potencial para garantirem acessos interactivos, dessincronizados e permanentes à informação e servirem de ferramentas de aprendizagem, *tools to think with*, como diria Papert, desvinculadas de um currículo centralizado e burocrático, que é apanágio da escola da era industrial.

Enquanto atravessamos esta terra de ninguém entre paradigmas, em que a escola fabril se deprecia cada vez mais rápida e acentuadamente, mas ainda não se consubstanciou o paradigma seguinte, a investigação em educação assume uma importância ainda mais decisiva, nomeadamente a que se debruça sobre a inovação pedagógica. No século em que os professores já se tornaram excedentários, pelo menos em Portugal, temos inteligência instalada, como nunca antes, para se pensar seriamente sobre o modelo de escola que precisamos para substituir a que temos. Esse pensamento só pode sair da investigação que separe as práticas verdadeiramente inovadoras do alarido em redor da pseudo-inovação contida nos planos de dotação das escolas com quadros interactivos, acessos de banda larga à internet, computadores Magalhães para todos, etc. E não porque essas aquisições não sejam importantes, nem que seja para reconciliarem os actuais ambientes escolares com tecnologias do seu tempo, ou mesmo para darem a mais crianças a possibilidade de terem acesso às tecnologias de que são contemporâneas.

3. Investigação e acção

Há cinco anos, no ano lectivo de 2004/2005, a Universidade da Madeira iniciou o primeiro curso de mestrado em educação, na

especialidade de inovação pedagógica, inaugurando assim o que haveria de se tornar numa das linhas de investigação do seu centro de investigação em educação (CIE-UMa). Quem se quiser dar ao trabalho de consultar o site do CIE-UMa, para saber em que consiste essa linha de pesquisa, verificará que ela se organiza em redor da convicção de que escola que temos enfrenta sérios problemas, nomeadamente o problema da obsolescência, e o da necessidade de serem encontradas saídas para eles. Nunca se tratou, nesse mestrado, de se procurar uma visão meramente descritiva, mas, antes, um propósito deliberado de se passar à acção, sem a qual a investigação em educação, numa questão absolutamente crucial, como é a inovação pedagógica, nunca ultrapassará a mera atitude contemplativa, eventualmente erudita, mas que não conduzirá muito para além dela.

Daí que o mestrado em inovação pedagógica tivesse assumido, na sua concepção, a convicção de que as metodologias de investigação qualitativa são as mais adequadas à compreensão dos fenómenos que se desenvolvem no interior das escolas, e que a etnografia, numa perspectiva crítica, seria a mais adequada à sondagem das dinâmicas de natureza social e cultural que as perpassam, com o objectivo último de as transformar. Essa convicção encontra alento em Trueba, que, a propósito da relação entre a etnografia crítica e a acção, afirmava:

Because critical ethnography is a commitment to praxis, discourse alone is insufficient and even offensive if isolated from emancipatory action, from praxis. (Trueba, 1999: 594)

A convicção da adequação da etnografia ao propósito da inovação pedagógica foi sendo sedimentada a partir da reflexão desenvolvida em redor das actividades das duas primeiras edições do mestrado. Em 2006, na conferência que proferi no II Colóquio CIE-UMa (e VI Colóquio Internacional da SEEE), organizado em redor do tema Educação e Cultura, formulava duas questões que sintetizavam o meu pensamento

sobre essa adequação:

... que melhor que uma descrição, formulada do ponto de vista dos nativos de uma comunidade onde acontecem determinadas transações, chamemos-lhes educativas, pode servir de base para a revelação e interpretação crítica das práticas pedagógicas, nomeadamente as práticas pedagógicas que podem merecer a designação de inovadoras?

Que outra maneira, que não a de sondar directamente a complexa realidade social que constitui uma turma, por exemplo, será mais adequada para compreender esses pontos de vista dos seus nativos – alunos e professores – e poder descrever e interpretar as suas práticas, localizá-las, ou não, na corrente da doxa, entender em que se afastam ou em que medida se integram na ortodoxia vigente? (Fino, 2008: 46)

A localização na doxa e o juízo macro sobre ela, sintetizado na primeira parte desta comunicação, correspondem ao discurso, de que falava Trueba. A acção emancipatória é a que corresponde ao momento da inovação, quando as práticas pedagógicas são deliberadamente transformadas.

Ainda a este respeito, num efémero blogue intitulado *Etnografía y Educación*, interrogava-se Sabirón (2007), sobre o que pode trazer a investigação etnográfica à inovação pedagógica, adiantando que ela resgata o protagonismo do investigado face ao investigador, na medida em que recupera a dignidade e reforça a autoridade do profissional da docência, ao proporcionar-lhe uma teoria fundamentada e fundamentante da sua própria praxis. E vai mais além, ao considerar que a investigação etnográfica, próxima do desenho da investigação-acção e do estudo de caso, traz com ela um procedimento de reflexão contextualizada que propicia ganhos no sentido emancipador, ao mesmo tempo que dota de

rigor científico o processo de inovação.

Esta posição de Sabirón é coincidente, segundo me parece, com a que venho defendendo quanto ao papel que a etnografia pode ter, nomeadamente no que se refere ao sentido de acção que a investigação em educação deve ter para se tornar, efectivamente, em alavanca e em fundamento do processo de inovação pedagógica. No entanto, a referência da proximidade entre a etnografia e o desenho da investigação-acção, enuncia o que me parece ser o passo seguinte, em que o etnógrafo não é o *outro* de se faz *nativo* para compreender, interpretar e descrever uma cultura, que não era a sua, ainda que tenha passado (também) a ser, mas o *nativo* (professor) que se faz *estranho* para investigar a própria prática, à qual pretende dar um sentido de inovação.

E este é o ponto a que chegámos. Por um lado, tem crescido a evidência de que a etnografia se adequa à investigação em educação e essa evidência consubstancia-se nas teses de doutoramento e dissertações de mestrado, entretanto defendidas no âmbito do CIE-UMa. Por outro, constata-se que a generalidade dos investigadores em educação são também professores, empenhados em mudar a escola de alguma maneira, alguns deles a começar pela sua própria prática profissional. E assim, tem-se insinuado com uma força cada vez maior, a figura do professor-investigador e o papel da investigação-acção, alentada em grande medida por Lapassade (2005), ao explicar que, se a observação participante tem por finalidade principal o conhecimento, na investigação-acção esse conhecimento retorna aos membros de um grupo de trabalho transformado em instrumento de mudança. E acrescentando que, ao invés do que se passa com a investigação fundamental, cujo alvo é conhecer, a investigação-acção pretende mudar as pessoas, as situações, ou ambas.

Parece evidente que só pode ser esse o sentido, a nível micro, da inovação pedagógica: mudar as situações educativas para que se transformem as pessoas que nelas estão envolvidas, os aprendizes e os

educadores.

4. Investigação-acção

4.1. Conceito

De acordo com Ardoino (1989), a investigação-acção, surgida nos Estados Unidos, nos anos quarenta do século XX, inscreve-se na corrente da dinâmica de grupos e implica uma reconsideração radical das relações entre acção e investigação. Um dos seus principais impulsionadores, Kurt Lewin, já aplicava a noção de campo, proveniente da Gestalt, ao estudo dos processos psicológicos, antes de emigrar para a América. E consiste, como refere Lapassade (1993), no empenhamento, por parte de quem a pratica, em acções que pretendem modificar uma certa situação, reinjectado imediatamente na prática o conhecimento que se obtém pela acção.

Do conjunto da investigação-acção, acrescenta Ardoino (op. cit.), fazem parte estudos, investigações aplicadas e experiências no terreno. Nesse conjunto encontraremos, associadas ou misturadas, quatro perspectivas. São elas: uma perspectiva axiológica, que consiste em aligeirar o sofrimento humano através da redução das disfunções sociais; uma perspectiva praxeológica, que é a optimização da acção e a ajuda à decisão; uma perspectiva metodológica, ainda muito próxima de opções experimentalistas e de uma espécie de clínica das situações sociais; e uma perspectiva epistemológica, baseada na teoria de campo¹.

1 Segundo a teoria de campo, de Kurt Lewin (1935), o comportamento humano é condicionado pela totalidade dos factos coexistentes, que funcionam como um campo dinâmico, em que cada parte está inter-relacionada com as demais. Deste modo, o comportamento depende do campo presente e actual e não apenas do passado ou do futuro, sendo esse campo o espaço vital que contém a pessoa e o seu ambiente psicológico, ou comportamental, isto é, o ambiente tal como é percebido e interpretado pela pessoa. Para explicar o comportamento humano, Lewin propôs a equação $B = f(PE)$, na qual o comportamento (*behavior* – B) é função (f) da interacção entre a pessoa (P) e o meio (*environment* - E) que a envolve.

Conforme refere Lapassade (1993), o processo de investigação-acção decorre segundo uma sequência de fases, cujo encadeamento de ciclos é semelhante a uma espiral: a planificação, a concretização de uma primeira etapa do plano com observação dos seus efeitos, a planificação de uma etapa seguinte a partir dos resultados da precedente e assim sucessivamente. A espiral consiste na acumulação de interacções entre a prática, a observação e a teorização.

Segundo Hess (1981), as bases filosóficas da investigação-acção, de Kurt Lewin, assentam numa concepção optimista do homem e dos grupos e numa fé mudança, que coloca problemas técnicos. Esses problemas são o domínio dos processos em funcionamento, a que se juntam as suposições de que o agente de mudança é capaz de fixar objectivos para o grupo, e de que as pessoas e os grupos em questão podem chegar ao domínio cada vez maior sobre as suas decisões, as suas acções e o seu futuro. No entanto, para que os objectivos sejam atingidos, é fundamental a confluência de três elementos: a auto-regulação, o agente da mudança e o grupo.

Para Hess, a auto-regulação é o princípio de base, sobre o qual assenta a investigação-acção, e implica contrapor as determinações interiores aos processos de regulação vindos do exterior. O agente da mudança é, por sua vez, o actor que tem a seu cargo facilitar o desenvolvimento dos processos de auto-regulação, num processo activo de investigação, quem organiza os grupos e determina os processos de mudança. Finalmente, há a considerar o grupo, que é o lugar onde se operam as mudanças.

Lewin (1946) encarava a investigação necessária para a prática social como um utensílio para a engenharia social, recusando a pertinência de uma investigação desligada da acção, meramente destinada à produção de literatura, por a considerar insuficiente. Isso sem aceitar qualquer espécie de menoridade ou de menor cientificidade relacionada com a investigação no campo dos eventos sociais.

The research needed for social practice can best be characterized as research for social management or social engineering. It is a type of action-research, a comparative research on the conditions and effects of various forms of social action, and research leading to social action. Research that produces nothing but books will not suffice.

This by no means implies that the research needed is in any respect less scientific or “lower” than what would be required for pure science in the field of social events. I am inclined to hold the opposite to be true. Institutions interested in engineering, such as the Massachusetts Institute of Technology, have turned more and more to what is called basic research. In regard to social engineering, too, progress will depend largely on the rate with which basic research in social sciences can develop deeper insight into the laws which govern social life (Lewin, 1946: 46-47).

Em todo o caso, segundo esclarece Lapassade (op. cit.), na concepção clássica de investigação-acção, de Kurt Lewin, o investigador é o especialista que vem de fora, não pertencendo ao grupo sobre o qual vai agir. Se vem e se intervém é porque tal lhe é encomendado.

4.2. Renascendo das cinzas

Depois do sucesso que registou ao longo dos anos quarenta e cinquenta, a investigação-acção passou por um período de relativa depreciação. O seu ressurgimento no campo da educação deve-se, em grande medida, à influência de Stenhouse, que propunha um ensino baseado na investigação, em que os professores actuariam como

investigadores e incorporariam os ensinamentos retirados da investigação na sua acção docente. Como o campo de investigação preferencial dos professores coincide, nessa perspectiva, com a escola em que trabalham, estava aberto o caminho para um salto no entendimento e no desenho da investigação-acção, que deixa de ser encomendada e “externa”, conduzida por especialistas de fora, passando a ser o resultado de uma actividade “interna”, levada a cabo pelos próprios professores sobre o seu trabalho com os seus alunos. A afirmação de Stenhouse “*It is not enough that teachers’ work should be studied: they need to study it themselves*” (1975: 143), sintetiza bem essa mudança de perspectiva, em comparação com a perspectiva clássica da investigação-acção.

Segundo Lapassade (1993), existe ainda um segundo comparsa importante nesta demanda pelo ressurgimento da investigação-acção, cujo contributo é tão decisivo como raro na tentativa de síntese entre a abordagem etnográfica, pela via da observação participante, e a investigação-acção. Trata-se de William Foote Whyte, autor que inclui a investigação-acção participante entre os três tipos de investigação social aplicada (*applied social research*)².

Carr & Kemmis, citados por Lapassade (1993), apontam as seguintes razões para o ressurgimento da investigação-acção: a) desenvolveu-se entre os docentes a necessidade de desempenharem também o papel de investigador, o que põe em causa do modelo do *especialista* vindo do exterior; b) os docentes tornaram-se cada vez mais conscientes da inutilidade de algumas investigações conduzidas sob a égide das “ciências da educação” para a resolução dos problemas concretos que sentem na sua acção; c) existe um interesse acrescido pelos problemas práticos associados à noção inglesa de curriculum; d) emergiram novos métodos de investigação em educação, nomeadamente as orientações qualitativas, como a avaliação democrática, o estudo de caso, a etnografia da escola, que implicam a consideração das perspectivas dos

2 Os outros são: o investigador como profissional especialista e investigação em quadros de desenvolvimento organizacional (Whyte, 1984).

actores sociais e que, conseqüentemente, colocam os professores no centro do processo de pesquisa.

Ainda segundo Carr & Kemmis, citados por Lapassade (op. cit.), o incremento da importância da investigação-acção no trabalho dos professores está relacionado com as políticas de responsabilização dos professores pelos resultados do seu trabalho, que os obriga a prestar contas à sociedade e à tutela, e com a solidariedade crescente que une os professores face às críticas públicas dirigidas à escola.

Definindo investigação-acção como uma forma de investigação efectuada pelos praticantes a partir da sua própria prática, Carr & Kemmis elaboraram a sua concepção própria, que é designada por investigação-acção emancipadora, ou crítica, cujos objectivos imediatos se relacionam com acções de melhoria e de envolvimento. Essas acções visam, por um lado, a melhoria da prática docente e da percepção e compreensão da prática docente pelos seus praticantes. Por outro, procuram a melhoria da situação problemática em concreto, através do envolvimento e da colaboração de todos os envolvidos na investigação.

Action research is simply a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out (Carr and Kemmis, 1986: 162).

A propósito da concepção de investigação-acção de Carr & Kemmis, Lapassade (1993) exprime a opinião de que ela pressupõe que os docentes investigadores se apercebam do processo educativo como de um objecto passível de ser investigado através de uma espécie de etnografia espontânea. E, mais do que isso, que se apercebam espontaneamente da natureza social e das conseqüências da reforma em curso, além de entenderem a própria investigação como uma actividade

social e política, logo, ideológica. E acrescenta, recuperando a proposta de Boumard, que é preciso contrariar o modelo dos sábios (que vêm) do exterior, propondo o modelo dos sábios do interior, os que falam de dentro da cultura que pretendem transformar.

E, para que a confluência entre a etnografia e a investigação-ação levada a cabo pelos professores aconteça, estes devem aplicar, ainda de acordo com Lapassade (op. cit.), técnicas que são utilizadas na etnografia, como a manutenção de um diário de classe centrado em aspectos específicos das práticas dos docentes investigadores, o registo das interações nas aulas e nas reuniões de trabalho, conversas com alunos fora das aulas, técnicas de análise dos dados recolhidos, triangulação.

E, finalmente, convém prestar atenção a este recentíssimo contributo de Roberto Sidnei Macedo, professor da Universidade Federal da Bahia, Brasil, que, referindo-se ao que denomina de etnopesquisa-ação, estabelece uma ponte definitiva entre etnografia e investigação-ação, ao afirmar que:

“... a etnopesquisa-ação proporciona aos meios científicos e académicos uma oportunidade ímpar de transformar *com*, de aprender *com*, e de ensinar *com*, possibilitando que a pesquisa implique-se no social, sem que exerça uma moral parasitária que há muito algumas pesquisas exercem conscientes ou não. Para etnopesquisa-ação, os atores sociais constroem teorias, instituem inteligibilidades importantes para se compreender as ordens sociais e intervir de forma partilhada. Aqui, numa hermenêutica intercristica e implicada, os autores da pesquisa assumem a responsabilidade de produzir conhecimento e transformação social numa espiral sem entrada fixa, onde ação e reflexão se imbricam em movimentos partilhados, recursivos, muitas vezes imprevisíveis, orientados por uma ética da responsabilidade, da autonomia e da radicalidade

democrática na maneira de implicar conhecimento e responsabilidade humana e social. Vale dizer que a etnopesquisa-ação, como uma especificidade da pesquisa-ação de orientação qualitativa, cultiva a identidade do rigor [...], ampliando pelas suas características próprias o espectro de interferência compartilhada na sociedade.” (Macedo, 2009: 116-117).

5. Conclusão

Aqui chegados, cumpre retirar os andaimes que foram sendo colocados ao longo deste monólogo para a construção do que julgo ser um encadeamento simples de ideias, também elas pouco complicadas. Essas ideias são as seguintes, e a ordem por que são enunciadas é arbitrária:

a) a inovação pedagógica implica descontinuidade com as práticas pedagógicas tradicionais e consiste na actualização, a nível micro, de uma visão crítica sobre a organização e o funcionamento dos sistemas educativos;

b) essa descontinuidade só pode ser planeada e completamente compreendida através de um olhar “de dentro”, do mesmo modo que só “por dentro” se pode actuar visando provocá-la;

c) a investigação em educação deve ter um sentido crítico que conduza à transformação (da educação);

d) a investigação em educação é uma tarefa inerente à acção educativa;

e) etnografia e investigação-acção em educação podem confluir numa abordagem comum.

São estas as ideias que estão na origem, aqui na Universidade

da Madeira, do primeiro mestrado desenhado inteiramente por nós, em 2003, da linha de investigação em inovação pedagógica do Centro de Investigação em Educação, e da adequação de um curso de doutoramento relacionado directamente com ela. Essa linha de investigação é ousada e optimista, apesar do peso conhecido da tradição de burocracia industrial que tolhe a escola e dificulta a visão para além dela, que se espalhou pelo senso comum e repercute, pesadamente e com violência, nas práticas dos professores. É ousada, porque se atreve a procurar alternativas para as práticas tradicionais quando a tendência vigente é a da restrição da autonomia e a redução dos professores a meros executantes de procedimentos pré-estabelecidos. E optimista porque procura a mudança que requer professores investigadores, na perspectiva de Stenhouse, empenhados em aprender através da investigação da própria acção e da reinjecção na prática, na perspectiva de Lewin, do conhecimento obtido através da acção.

Finalmente, gostaria de terminar esta comunicação com um desafio. Lapassade termina o capítulo sobre observação participante, de um texto disponível online e intitulado *La Methode Ethnographique*, afirmando que a relação entre a etnografia participante e a investigação-acção constitui um problema pouco estudado, geralmente ignorado pelos manuais de sociologia qualitativa. No entanto, segundo conclui, esse é um dos problemas fundamentais que se colocam, actualmente ao trabalho de campo (*fieldwork*).

O desafio é evidente: compete-nos a nós, investigadores em educação, muitos de nós empenhados, formal ou informalmente, em pesquisar as nossas próprias práticas, aprofundar e fundamentar essa relação.

6. Referências

Ardoino, J. (1989). “Historique de la recherche-action”, nota do artigo *D'une ambiguïté propre à la recherche-action aux confusions*

entretenues par les pratiques d'intervention. *Pratiques de Formation/Analyses*, 18. <http://www-ufr8.univ-paris8.fr/pfa/18presentation.html> (accedido a 21-10-2009).

Beyer, L. & Liston, D. (1996). *Curriculum in conflict: social visions, educational agendas and progressive school reform*. New York: Teachers College Press.

Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical. Education, knowledge and action research*, Lewes: Falmer.

Fino, C. N. & Sousa, J. (2005). “As TIC redesenhando as fronteiras do currículo”, in *Revista Educação & Cultura Contemporânea*, 3(2), 53-66 1º Semestre 2005. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá.

Fino, C. N. (2008). “A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais”. In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) *Educação e Cultura*. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, pp 43-53.

Giles, T. (1987). *História da Educação*. S. Paulo: E. P. U..

Gimeno Sacristán, J. (1985). *La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata

Hess, R. (1981, “Lewin et la recherche-action”. In *La Sociologie d'Intervention*, Paris: PUF, (Le sociologue), pp.99-109.

Lapassade, G. (1993). Documento dactilografado. Université Paris VIII.

Lapassade, G. (2005). *As Microsociologias*. Brasília: Liber Livro Editora.

Lapassade, G. (s/d). *La Methode Ethnographique*. <http://www.vadeker.net/corpus/lapassade/ethngrso.htm> (accedido a 12/11/2009).

Lewin, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality, Selected Papers*. New York e London: McGraw-Hill Book Company, Inc.

Lewin, K. (1946). “Action research and minority problems”. *Journal of*

Social Issues, 2, pp. 34-46.

Macedo, R. S. (2009). Outras luzes: um rigor intercítico para uma etnopesquisa política. In Macedo et al, Um rigor *outro* – Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA.

Papert, S. (1993). The children's machine: Rethinking schools in the age of computer. New York: Basic Books.

Sabirón, F. (2007). Investigación Etnográfica e Innovación Pedagógica, desde la experiencia de la Escuela Superior de Educación de Santarém. <http://etnoedu.blogspot.com/> (acedido a 16-10-2009).

Sousa, J. M. & Fino, C. N. (2007). “Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica”, in Actas do VIII Congresso da SPCE, “Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes”.

Sousa, J.M. & Fino, C. N. (2008). “As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional”, in Revista Educação & Cultura Contemporânea, 5(10), 11-26 1º Semestre 2008. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá.

Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann.

Stenhouse, L. (1979). Research as a Basis for Teaching. An Inaugural Lecture. (<http://research.edu.uea.ac.uk/publications/researchasabasisforteaching>, acedido a 29/10/2009).

Toffler, A. (s.d.). Choque do futuro. Lisboa: Livros do Brasil.

Trueba, E. (1999). Critical ethnography and a Vygotskian pedagogy of hope: the empowerment of Mexican immigrant children. QSE: International Journal of Qualitative Studies in Education. Vol. 12 (6).

Whyte, W. F. (1984). Learning from the field: a guide from experience. Newbury Park: Sage Publications, Inc.

PENSER L'ÉDUCATION: DE LA RÉFLEXIVITÉ À LA PRAXÉOLOGIE ?

Patrick BOUMARD

Université Européenne de Bretagne

CIE-UMa

Les relations entre recherche et changement ne sont pas une thématique nouvelle ; elles s'inscrivent, on le sait bien, dans le débat classique entre pratique et théorie, lequel traverse toutes les sciences anthroposociales, et particulièrement les sciences de l'éducation, puisque la question de la transformation est au cœur de sa problématique.

Le cas spécifique de l'éducation consiste en ce qu'elle est à la fois une pratique universelle (elle concerne toutes les sociétés) et un champ social multiple qui doit construire objets et démarches en référence, pas toujours claire parce pas toujours facile, à des disciplines d'origine qu'il s'agit de savoir utiliser comme des « boîtes à outils », selon l'heureuse formulation de L. Marmoz, Président de l'AFIRSE (Association Francophone Internationale pour la Recherche en Sciences de l'Education).

La recherche en éducation est toujours liée à une pratique, et la question est alors double :

Comment ces deux notions sont-elles liées ?

Que faire de ce lien si on veut l'élaborer en objet scientifique?

Dès 1980, dans l'université expérimentale de Vincennes, s'était tenu un colloque « Chercheurs et praticiens », où la question de la relation entre recherche et changement avait été au cœur des débats¹.

1 *Pratiques de formation*, Colloque « Chercheurs-praticiens », Supplément au n° 4, Université Paris VIII

La question classique, telle que posée ici, revient à se demander si le fait d'étudier un objet va produire de la connaissance ou en plus (ou à la place) du changement.

Mais de quel genre est ce changement ? Epistémique? Social?

Et dans quel cas ? En lien avec un projet (du sujet) ou consubstantiel à la démarche de recherche elle-même ?

Dans les deux configurations, entre recherche et changement, c'est la question du sujet qui est la clé. Mais pas un sujet métaphysique, pas un sujet abstrait, pas un sujet uniquement social : un sujet impliqué.

1. La Recherche-Action

Quand on dit « recherche pour changer », évidemment on pense à la Recherche-Action. Encore faut-il savoir de quoi on parle. D'abord c'est une vieille histoire (on en a parlé sur tous les tons depuis Lewin) ; ensuite la question de sa légitimité demeure toujours comme un préalable (c'est ou ce n'est pas de la recherche ? La finalité affichée apporte-t-elle une dimension supplémentaire ou au contraire en invalide-t-elle la scientificité ?).

Remarquons d'abord que la formulation même suppose le problème résolu avant d'être étudié, puisque si on sait qu'on recherche pour changer, le changement est le vrai sujet, la recherche n'étant qu'un moyen d'y parvenir. Dès le début, c'est donc l'intentionnalité qui prime la réflexivité.

Et c'est là que tout se complique :

la Recherche-Action n'est pas une entité fixe, mais au contraire le lieu et l'enjeu de gros débats (produire de la connaissance et/ou du changement). Plusieurs numéros de revue ont été consacrés à cette thématique. On signalera en particulier une livraison de l'université

Paris 8, dont le titre même (« Recherche-Action et Formation »)² ne fait qu'accentuer la difficulté, dans la mesure où il sous-entend que la dimension réflexive (Recherche) n'existe qu'à travers son but (Formation), ce qui suffirait à introduire, comme simple modalité, l'action qui pourtant est la seule spécificité de la démarche !

Si on veut y voir plus clair, il faut considérer qu'il existe deux approches, n'ayant en commun que le même ennemi : la recherche uniquement théorique, dite « fondamentale » (mais c'est vague !).

- les connaissances doivent produire du changement (intentionnalité)
- elles sont le mode de connaissance des pauvres (connaissance produites avec les acteurs, ou par les acteurs). Et, comme par hasard, ces connaissances des pauvres sont reprises par les sciences pauvres (sciences de l'éducation en premier lieu).

La seule façon de sortir sans défaite contre les sciences dures est de revendiquer des spécificités épistémologiques, jusqu'à la mise au centre du sujet lui-même dans le processus de connaissance. C'est ce que fait René Barbier³ dans *La Recherche-Action*, traduit en brésilien sous le titre *A pesquisa-accao*. Parlant, à propos de la Recherche-Action, d'une révolution épistémologique, il distingue trois approches, correspondant à trois périodes :

- d'abord la Recherche-Action « classique », celle de Lewin qui résume ainsi sa conception : « quand nous parlons de recherche, nous sous-entendons Action-Research, c'est-à-dire une action à un niveau réaliste toujours suivie par une réflexion autocritique objective et une évaluation des résultats ».

2 *Pratiques de formation*, n°43, Université Paris VIII, 2002

3 **Barbier R.**, *La Recherche Action*, Paris, Economica, 1996

- puis une Recherche-Action plus politique, en lien avec l'Analyse Institutionnelle de l'université Paris 8, dans laquelle la dimension « action » est assimilable à l'intervention institutionnaliste.
- Allant plus loin, il propose une nouvelle forme qu'il appelle « Recherche-Action existentielle », ou Recherche-Action intégrale, personnelle et communautaire qui devient alors une véritable philosophie « en vue de l'adaptation relative de soi au monde »⁴.

On est évidemment très loin des définitions classiques et opératoires, du genre de celle proposée par Carr et Kemmis⁵, « une forme de recherche effectuée par les praticiens à partir de leur propre pratique ».

Ce n'est pas ici le lieu d'aller plus avant dans l'analyse de ces divergences, que chacun pourra explorer à son gré.

Je préfère m'attacher à ce qui me semble être les deux points-clés permettant de synthétiser le débat autour de la Recherche-Action :

- Le changement comme partie intégrante de la démarche et processus de recherche. Changer, mais changer quoi ? Si c'est seulement le fait que la situation de recherche produit du changement, y compris dans les éléments de l'expérimentation, c'est d'une grande banalité depuis que la physique du XXème siècle l'a amplement vérifié. Le changement spécifique de la Recherche-Action, c'est bien le changement social.
- Le sujet comme élément constitutif de ces mêmes démarches et processus.

4 Id., *ibid.*, p 49

5 Carr W. & Kemmis S., *Becoming critical Education : knowledge and Action Research*, London, The Palmer Press, 1986

Mais si c'est le sujet qui permet de revendiquer le clivage, alors on remet au premier plan la question de l'implication, même si les tenants historiques de la Recherche-Action n'ont pas beaucoup insisté sur cet aspect, que Lewin avait commencé de travailler, juste avant sa mort, à travers la découverte du Training-Group.

2. L'implication

L'implication est un des quatre éléments fondamentaux du paradigme de l'Analyse institutionnelle, telle qu'elle s'est construite dans les années 60 en France, en polémique avec la sociologie des organisations qui était très en pointe à l'époque, avec en particulier Crozier et Touraine, et également en révolte contre la psychanalyse à laquelle il était reproché de donner tout le pouvoir à l'analyste sur l'analysé. Il y a une grosse littérature là-dessus, y compris en brésilien et en espagnol. En effet, à la suite de Mai 68 en France, ainsi que de la poussée des dictatures en Amérique latine à la même époque, les idées institutionnalistes ont été largement répandues, surtout au Brésil, en Argentine et au Mexique, en particulier par de nombreuses thèses de doctorat soutenues à l'université Paris 8.

Le courant institutionnaliste, qui s'intéresse à l'intervention dans l'ensemble du champ social, est vite amené à privilégier la question de la place du sujet dans la construction du sens. La référence à Devereux est particulièrement significative ici, d'un glissement du contre-transfert au sens strictement freudien (réactions inconscientes de l'analyste au transfert de l'analysé), à un renversement méthodologique qui place les phénomènes de contre-transfert au centre de l'acte de recherche et donc de production de savoir. Selon Devereux, la conscience que l'homme a de sa propre conscience induit la conscience de l'autre et produit donc

une relation complexe, perturbante et réciproque, entre observateur et observé⁶.

Dès le début, on a vu se mener un débat entre plusieurs conceptions parmi les fondateurs de l'Analyse institutionnelle, en particulier Lourau, Lapassade et Lobrot.

Avec M. Lobrot, la pédagogie institutionnelle a évolué vers la théorie des groupes : il s'agit de s'impliquer et non d'être embarqué. En un mot, le changement est produit parce qu'il est décidé.

Pour R. Lourau au contraire, en distinguant en anglais deux traductions différentes du mot implication (Involvement vs Implication), l'implication devient un élément épistémologique, en ce que le sujet est constitutif du procès de connaissance. Et si la recherche produit du changement, c'est que l'implication devient un état de la réalité anthroposociale, qui reflète l'opacité inhérente à toute pratique humaine. Dans *Le lapsus des intellectuels*⁷, il avait montré que la science n'a pas de sens sans ceux qui la produisent, et donc qu'il n'y a pas de progrès neutre vers la Vérité, dans des termes proches de Feyerabend. Il s'agit alors de critiquer la science comme fonctionnant sur l'oubli socialement organisé du sujet du discours scientifique.

Entre ces deux polarités qui font débat dans l'Analyse institutionnelle, la position de Georges Lapassade est intéressante. On peut penser en effet qu'il se situe, pour ainsi dire, entre les deux. Son recours à l'Observation participante est une illustration de sa façon provocatrice de faire exploser une situation bloquée, entre M. Lobrot qui se contentait de parler de lui et de ses relations, et R. Lourau qui voulait tout ramener à l'analyse des implications, jusqu'à en oublier l'objet de recherche.

6 Devereux G., *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, tr. fr., Flammarion, 1980

7 Lourau R., *Le lapsus des intellectuels*, Toulouse, Privat, 1981

Le recours par G. Lapassade à l'Observation participante n'est pas une conversion paradigmatique, mais un dispositif adressé à l'Analyse Institutionnelle, pour la faire revenir à la réalité sociale. C'est pour cela qu'il a exploré à fond la littérature sur le sujet, principalement à partir des auteurs anglais et américains (d'où ses références, dans le cadre de l'ethnographie de l'école, aux différentes sortes et niveaux d'Observation participante), mais il revenait toujours à l'implication. Et ses derniers textes ne s'intéressent pas à l'Observation participante, mais à une approche anthropologique des comportements déviants, entendus au sens large à partir de la dissociation et des personnalités multiples. L'Observation participante fonctionne donc comme un piège, si on la sort du contexte de l'Analyse institutionnelle et qu'on la réduit à une question méthodologique, voire instrumentale, avec le risque d'une réduction de l'analyse à l'observation, et d'une impossibilité d'interprétation, quand seul le terrain fait référence.

Comme le remarque Rose-Marie Bouvet dans un ouvrage collectif en hommage à René Lourau⁸, «R. Lourau se méfiait du règne du 'terrain', du fieldwork qui donnait leur justification à l'observateur-sociologue voyeuriste des tribus de banlieues, ou à l'ethnologue naïf friand de rites exotiques. Dans sa méfiance de l'observation des autres posée comme chemin d'accès à la connaissance, il y avait la croyance que le regard sur l'autre, sur l'étranger, est, a priori, raciste. Raciste « humanitaire » et « politiquement correct » peut-être, mais d'abord enfermant, parquant l'autre dans un Auschwitz mental, en postulant que pour oser se permettre « d'étudier » l'autre (ce que font les sciences humaines), il faut s'en démarquer, ne pas se laisser altérer par lui : on est chercheur, on objective l'autre. L'autre notre objet. Object d'étude, objet-miroir, objet de désir refoulé, etc.»⁹.

8 Ardoino J., Bouvard P., Sallaberry J-C (dir.), *Actualité de la théorie de l'institution*, Paris, L'Harmattan, 2003

9 Bouvet R.-M., « Je crache sur l'observation participante », *ibid.*, p 187/188

Ce débat, considéré comme un classique de l'Analyse institutionnelle, semblait clos, après la disparition de deux de ses protagonistes. Mais Michel Lobrot fait retour aujourd'hui, en proposant une nouvelle distinction selon laquelle la réflexivité fait obstacle à la praxéologie, dimension essentielle à toute science humaine. Il oppose en effet, dans un prochain ouvrage à paraître en 2010, l'implication « active » à l'implication « passive », voulant dépasser la distinction formulée par R. Lourau entre « involvement » et implication, entre psychologie et épistémologie. L'implication active est celle du sujet dans son être au monde (existentiellement interne), alors que l'implication passive est celle qui nous entraîne dans la situation, définissant la relation du sujet à l'institution en termes de dépendance. Cette critique s'adresse aussi à G. Lapassade, en tant qu'il en revient toujours au rapport à l'institution, invalidant ainsi la perspective d'une recherche produisant un vrai changement, puisque le sens de ce changement ne réside que dans le jeu avec l'institution. A mon avis M. Lobrot commet ici une erreur: il s'agit du Lapassade du début (années de *l'Autogestion pédagogique*, autour de 1970). Dans ses textes plus récents, en relation avec le renversement ethnographique, bien loin de lier l'implication à une dépendance envers l'institution, Lapassade montre au contraire que l'Observation Participante, avec ses catégories spatialisées d'étude de l'objet, ne répond en rien à ses préoccupations les plus authentiques, la transe et la dissociation.

3. L'alternative anthropologique

En apparence, on est toujours sur les mêmes histoires, les mêmes oppositions (le pourquoi vs le comment, l'immédiat vs le long terme, etc.). Il semblerait que le seul accord pour un paradigme alternatif à la toute-puissance du crypto-positivisme au pouvoir dans la Cité Savante

serait la réflexivité comme valorisation théorique de la pratique, et la praxéologie comme intentionnalité donnant au changement une orientation d'optimisation, dont on ne sait pourtant si elle ressortit de l'idéologie ou d'une contrainte épistémique interne.

On aurait pourtant dû faire attention au parcours de G. Lapassade, qui a toujours été utilisé pour renforcer les options, fussent-elles diverses voire contradictoires, de chacun, puisqu'il offrait un panorama multiple et peu structuré.

C'est sans doute en considérant les relations entre Lapassade et l'Italie que j'y ai vu plus clair.

Depuis les années 60, alors qu'on le prenait pour un pédagogue radical, à partir de sa thèse (*L'entrée dans la vie*, 1963) et de son engagement dans l'autogestion pédagogique, il s'est intéressé aux pratiques de transe en Italie du sud (Tarentule), en même temps qu'aux mouvements sociaux alternatifs, aux pratiques marginales, puis aux prisonniers politiques de l'extrême gauche (mais pas en tant que soutien politique : comme construction de vie dans des conditions extrêmes).

Je me suis demandé pourquoi Lapassade pouvait ainsi être reconnu en Italie comme avec des personnages si différents, alors qu'en France on connaissait l'un ou l'autre de ses champs d'activité, et on lui collait l'étiquette qui plaisait ou qui était utile à chacun.

Je pense aujourd'hui, pour travailler beaucoup avec des Italiens (R. Curcio, Turin : la dissociation ; Vito D'Armento, Lecce : l'éducation ; Salvatore Panu, Bologne : l'autogestion ; T. Bonfanti, Trento : la médiation) qu'il y a des origines culturelles très profondes, remontant à la Renaissance, voire à l'Antiquité romaine (avec la capacité de la civilisation romaine d'absorber, d'intégrer et de synthétiser toutes les cultures des peuples qu'elle avait vaincus).

En Italie, culturellement on peut passer d'un domaine du savoir à un autre sans difficulté ni complexe. Bien sûr on pense à Michel-Ange, Léonard de Vinci, Pic de la Mirandole, etc. Mais aussi au XX^{ème} siècle, considérons Gramsci et la théorie de l'intellectuel organique, qui est plus riche du point de vue épistémologique que l'intellectuel engagé de J-P. Sartre, ou que Bourdieu se plaçant doctement du côté du peuple.

Ce sont les Italiens, de par cette culture de la réception intégration des autres cultures (grecque, arabe, orientale en particulier) qui semblent donner de la cohérence à ce débat en miettes dans les sciences humaines, à cause d'une articulation différente entre la philosophie (la pensée théorique) et la pratique comme l'avait senti très tôt G. Lapassade. Ces confrontations permettent de faire fonctionner concrètement la dimension « polyglotte » dont parle J. Ardoino à propos de la multiréférentialité. A l'inverse, force est de déplorer, en France en tout cas (je ne connais pas la situation dans les autres pays), des attitudes d'isolement disciplinaires qui rendent souvent impossible le nécessaire enrichissement produit par la reconnaissance des autres univers conceptuels¹⁰.

Le passage permanent d'un champ à l'autre, sans la nécessité d'une guerre paradigmatique à chaque fois avec les gardiens des différents temples de la science instituée produit des effets extraordinaires, comme on pourra le voir dans le numéro de la REEE « Ethnographie et scientificité » (à paraître en décembre 2009). La recherche peut produire du changement pas seulement sous la modalité de l'intentionnalité, mais surtout, et de manière plus riche, dans la mesure où la pluridisciplinarité est culturellement admise et mise en œuvre, condition indispensable pour produire une forme de connaissance réellement interculturelle.

10 On peut remarquer l'intérêt pour l'analyse des sources et le débat avec les corpus proches, qui débouche par exemple sur la traduction de textes de Hugh Mehan, qui a développé la notion d'ethnographie constitutive. Sous le titre *L'etnografia costitutiva*, les textes de cet auteurs sont soumis aux analyses critiques de P. Boumard, V. D'Armento et M. Rizzello (Lecce, Pensa Multimedia, 2001)

Un exemple intéressant est celui de Renato Curcio (leader historique des Brigades Rouges, qui a passé 20 ans en prison pendant ce qu'on a appelé « les années de plomb » en Italie). Georges Lapassade fut le seul intellectuel à aller le visiter à cette époque. Mais non pas pour le soutenir, au sens politique du terme. Il est allé le rencontrer parce que son histoire de vie l'intéressait. Il se demandait (c'est Renato Curcio lui-même qui me l'a raconté) quelles stratégies de survie il était nécessaire d'inventer pour résister à ces conditions de vie insupportables. Comment l'individu doit produire des comportements alternatifs pour survivre.

Et ce qui nous concerne ici, c'est que Renato Curcio, avec l'aide de Georges Lapassade, a trouvé une réponse en transformant ses conditions de vie atroces en objet de recherche. Il est devenu chercheur pour produire le changement le plus important : celui de sa vie.

Après l'époque de la prison, il a inventé une méthode d'analyse qu'il appelle « Socianalyse narrative », construite à partir de la réflexion sur son expérience

Il demande aux gens de se raconter et construit à travers les différents récits et avec les interviewés un document dans lequel le chercheur est le médiateur pour faire émerger des éléments de cohérence entre les identités interprétatives de survie. La dissociation apparaît alors comme une stratégie de survie.

Et cela ressemble beaucoup à la méthodologie que nous utilisons depuis plusieurs années dans le travail de terrain (ou par exemple les hypothèses n'apparaissent qu'au troisième temps de la démarche de recherche, suivi d'effets de zooms quand la discussion est devenue possible à partir du recueil des points de vue différents).

Nous travaillons ensemble maintenant, en essayer de théoriser quel type de changement est lié à ces démarches de recherche qualitative, par-delà la simple intentionnalité.

La thématique elle-même de ce colloque (chercher pour changer) est ainsi remise en cause dans sa dualité avec une recherche dont le but serait la recherche pure.

Un ministre (de gauche) de l'Education nationale, en France, avait cru orienter la politique d'apprentissage en faveur des résultats concrets. Il avait lancé, en 1984, la formule « Apprendre pour entreprendre ». En polémique, une école primaire expérimentale, se réclamant de la pédagogie institutionnelle et de l'autogestion pédagogique, bien connue en France (l'école Vitruve, à Paris), a répondu par le slogan « Entreprendre pour apprendre » !

Cela signifie que les deux vecteurs sont imbriqués dans la réalité des apprentissages des enfants. Mais pour nous, cette double vectorialité fonctionne aussi pour le couple recherche/changement.

Ce qui nous amène à interroger la démarche dite d'innovation pédagogique. Le danger serait en effet celui d'un changement non vectorialisé, qui serait mécaniquement auto-justifié, voire auto-suffisant (le changement pour le changement). L'innovation ne peut pas se revendiquer de faire « autre chose » sans référer la notion d'Autre au couple philosophique qu'il forme avec le Même, ce qui entraîne à installer l'innovation dans la problématique de l'altérité. Une innovation qui n'introduirait pas la dimension critique dans sa définition même se condamnerait à n'être que l'alibi de la reproduction.

Je donnerai deux exemples de la complexité des relations entre recherche et changement, à partir de travaux menés actuellement, l'un en France et l'autre en Italie.

Premier exemple : un établissement secondaire en Bretagne. Son directeur a fait une thèse de doctorat sous ma direction, sur une forme d'innovation pédagogique fonctionnant dans son école. Après la soutenance de la thèse, il fait la demande au groupe de recherche

universitaire que je dirige (composé de docteurs en sciences de l'éducation, sociologie, ethnologie, psychologie) d'une évaluation de l'innovation dans son établissement. Ce travail est en cours, avec projet d'une publication ensuite (en plus du rapport d'expertise que nous remettrons au commanditaire institutionnel).

On voit l'imbrication complexe entre recherche et changement, puisqu'il y a :

- Changement (pratique d'innovation pédagogique)
- Recherche (rédaction d'une thèse de doctorat)
- Expertise (évaluation du changement)
- Recherche (élaboration d'une synthèse théorique sur l'observation des pratiques innovantes).

Un autre travail collectif a lieu en Italie (Tarente) selon un schéma différent en apparence :

- Recherche (une enseignante d'école primaire fait un master d'ethnographie à l'université de Tarente)
- Mise en place d'un dispositif de formation (deux autres enseignants de cette école, volontaires, vont se former à l'ethnographie à l'université)
- Organisation du changement à partir des acquis théoriques de la recherche (ces enseignants vont appliquer les éléments de l'ethnographie dans leur pratique pédagogique)
- Expertise (évaluation des changements produits par l'introduction de l'ethnographie dans les pratiques d'enseignants)

- Recherche (élaboration collective d'un ouvrage de bilan), incluant les enseignants de l'école participant à l'expérience, les universitaires de l'université de Tarente qui ont formé ces enseignants, et une équipe internationale d'experts universitaires en ethnographie.

Dans ces deux exemples, on voit bien que les dimensions de recherche et de changement sont très liées, avec des allers et retours permanents. Deux éléments sont à retenir. D'une part la dynamique interactive entre recherche et changement ; d'autre part la multivectorialité de l'analyse.

A première vue, on pourrait vouloir insister sur les différences de situation entre les praticiens qui deviennent chercheurs avec l'aide des chercheurs professionnels, et les chercheurs qui se trouvent impliqués dans la situation de changement produisant de la recherche.

C'est d'ailleurs ce genre de questionnement qui a intéressé Lapassade, et qu'il a développé d'ailleurs dans un texte publié dans la *Revue Européenne d'Ethnographie de l'Education*¹¹. Texte de référence aujourd'hui, où il essaie de distinguer entre psychosociologue et ethnographe en centrant son analyse sur ce qu'il appelle deux implications opposées (l'une liée à une commande, et l'autre à la décision de mener une enquête). Il reprendra et précisera ces analyses dans une conférence aux Journées d'études de la SEEE organisées à l'Université Catholique de Paris en février 2002¹².

Révérence gardée à feu le Président d'Honneur de la Société Européenne d'Ethnographie de l'Education, je pense qu'il commet une erreur, induite par sa culture institutionnaliste, qui l'entraîne à se

11 Lapassade G., « L'observation participante », in *Revue Européenne d'Ethnographie de l'Education* n° 1, 2001, p 9/26

12 Id., « Observation participante et Recherche-action », *Actes des journées d'études de la SEEE*, Paris 2002, p 3/18

focaliser sur le vieux débat entre Analyse institutionnelle et Sociologie des organisations (cf. supra), alors que la structuration des pratiques actuelles de recherche ethnographiques montre que le type d'implication de départ a très peu d'importance, au regard des résultats apparus dans le courant de la dynamique des interactions.

Ces remarques nous ramènent d'ailleurs à certains aspects de la conférence prononcée hier par Afonso Celso Scoluglia. Montrant comment le passé et le présent sont imbriqués pour que du sens puisse apparaître dans tout acte social (et pas seulement éducatif), il s'oppose à juste titre au danger d'une fascination pour l'immédiateté, à l'illusion de l'hic et nunc intégral, à la tendance à substituer le comment au pourquoi, en un mot à ce que donnent à voir parfois les enquêtes ethnographiques.

Sur la temporalité, la critique historique est fondée, mais seulement si on réduit l'ethnographie à l'observation ponctuelle d'un terrain, même participante. Cependant l'Analyse institutionnelle fonctionne ici comme rappel à l'ordre de cette éventuelle tentation. La dialectique entre l'instituant et l'institué est fondée sur la prise en compte d'une temporalité toujours incertaine et imprévisible, entre l'institutionnalisation et les poussées des crises. C'est une ethnographie très minimaliste qui peut mériter cette critique. L'ethnographie dont je parle est tout autre chose. Derrière l'observation, il y a la position du chercheur, qui va entraîner la description. Au-delà de la position, il y a la posture du sujet, qui va entraîner l'interprétation. La notion de posture articule alors la méthodologie sur l'épistémologie (en l'occurrence, de la complexité) En quoi cette « ethnographie » est beaucoup moins une méthode de travail qu'une philosophie, inspirée de la phénoménologie sociale¹³. Et cette dimension philosophique impose d'interroger les notions et les

13 On se référera utilement à l'ouvrage de V. D'Armento, *L'etnografia storica*, (Lecce, Pensa Multimedia, 2006)

concepts utilisés jusque dans les aspects les plus concrets du travail de recherche. La réflexivité ne va pas de soi. Elle est élaborée par Plotin, pour qui il existe une réflexivité immédiate qui n'est autre que la conscience de soi, au contraire de Platon et même d'Aristote pour lesquels la réflexivité ne passe pas par la conscience et ne la concerne pas. Il faudra attendre Descartes pour que la réflexivité soit référée à la connaissance de soi, via le cogito. Et seule la théorie sartrienne de la sérialité permettra de dépasser cette opposition entre conscience de soi et connaissance de soi, dans la mesure où je produis le sens du monde en en prenant conscience dans mon acte qui est élaboration de connaissance en même temps qu'il renvoie à la dimension ontologique indissociable du sujet dans son existence. Garfinkel l'avait bien compris, puisqu'il se réfère à cette théorie de la sérialité pour justifier un de ses concepts majeurs, qu'il nomme précisément « réflexivité », mais au prix d'un dangereux affadissement en la réduisant à son usage social.

Garfinkel avait toutefois bien aperçu l'importance d'articuler épistémologie et philosophie générale (même s'il n'emploie pas le terme « ontologie »). N'oublions pas qu'il avait d'abord voulu appeler sa théorie « néo-praxéologie », puis, jugeant le terme trop ambigu, et non fondé sur un objet théorique, il avait, en précisant son objet (les ethnométhodes) produit le nom d'ethnométhodologie. On pourrait peut-être aujourd'hui, dans le champ éducatif, imaginer de définir la recherche adéquate, par-delà le couple réflexivité/praxéologie, en termes de néo-praxéologie, qu'il conviendrait d'élaborer maintenant comme support théorique à nos travaux.

CRIAÇÃO DE CONHECIMENTO EM CONTEXTO DE PÓS-MODERNIDADE

Jesus Maria Sousa
Universidade da Madeira
CIE-UMa

I. O conhecimento como crença verdadeira justificada

As questões relacionadas com a natureza do conhecimento (o que é?) e as formas de acesso ao conhecimento (como chegamos a ele?) são tão antigas quanto a própria filosofia, remetendo-nos naturalmente ao campo da epistemologia. No entanto, podemos afirmar que estas questões foram pela primeira vez formalmente abordadas por Platão, num dos seus Diálogos, o *Theaetetus* (Bostock, 1991; Waterfield, 1987).

Theaetetus é um jovem brilhante, aluno de Theodorus de Cyrene, que Platão coloca em diálogo com Sócrates e o matemático. Face à questão “O que é o conhecimento?”, *Theaetetus* começa por enumerar uma série de disciplinas: geometria, astronomia, aritmética, artes e ofícios. Sócrates refina então a pergunta:

“Mas o que é isso do conhecimento?” - “*What is knowledge itself?*”

A questão é tanto mais complexa, uma vez que em Grego, tal como em Inglês, existe apenas uma palavra, ao contrário do que acontece em Português (saber e conhecer) ou em Francês (*savoir* e *connaître*), por exemplo. Neste Diálogo, Sócrates apresenta uma divisão tripartida do conhecimento:

1. *Knowing an object* (uma pessoa, uma coisa): conhecimento por contacto, correspondente ao “conhecer” e ao “connaître”;

2. *Knowing how* (saber fazer coisas): conhecimento de aptidões;

3. *Knowing that* (saber algo): conhecimento proposicional.

É sobre esta terceira dimensão, referente ao “saber” e ao “savoir”, que prossegue o Diálogo. E é também este o conhecimento que nos interessa aqui abordar.

Assim, num processo maiêutico, a que Sócrates se refere como a do trabalho de uma parteira que ajuda a dar à luz, Theaetetus continua a debater(-se) sobre este tipo de conhecimento. Pondo de parte a associação do conhecimento à percepção, face ao argumento de que uma brisa de vento pode provocar um arrepio a quem é mais sensível ao frio do que a uma outra pessoa, eles centram-se no conhecimento como crença: é preciso acreditar naquilo que se pensa que se conhece. E depois, continuam a reflectir, é preciso que essa crença seja verdadeira. Muitas vezes, no entanto, vem-se a provar que aquilo que se pensava que era verdadeiro afinal não é. É preciso, portanto, fundamentar a tal crença pressupostamente verdadeira. A justificação é assim o terceiro requisito do conhecimento. São os argumentos dedutivos, indutivos ou abductivos que irão configurar a existência do conhecimento que estamos aqui a tratar. Enquanto crença (1) verdadeira (2) justificada (3). “A definição padrão, preliminarmente, é a de que o conhecimento é crença verdadeira justificada” (Grayling, 1996: 37).

2. O acesso ao conhecimento

Mas nem tudo é assim tão fácil e linear como apresentado. Em abstracto, e uma vez que todas as crenças se fundamentam, em cadeia,

umas nas outras, vai existir um ponto onde não é mais possível recuar, onde não se escrutina já qualquer justificação. Dizemos aí que essas crenças são auto-justificadas, ou auto-evidentes: estamos então no plano da crença fundacional, a origem de tudo, ou seja, o mito do dado, o puro dado. E então podemos questionar se existe ou não existe conhecimento prévio... Pois só se pode dizer que não se conhece nada, quando se conhece algo.

Mas o conhecimento tem existência própria independentemente do sujeito que o quer alcançar? Está apenas à espera de ser descoberto? Como é que se chega a ele então? Ou o conhecimento é uma realidade construída pelo sujeito?

Ao longo da história da epistemologia, temos sido confrontados com duas escolas de pensamento: o racionalismo e o empirismo. Para os “racionalistas”, os objectos do conhecimento são proposicionais, isto é, verdades que se obtêm por inferências racionais, lógico-matemáticas, ou seja, pela razão. As únicas fontes de conhecimento são as ideias de razão intrínseca, patentes no raciocínio silogístico, por exemplo, onde a premissa maior é uma “espécie de afirmação auto-evidente e incontestável face a uma verdade metafísica ou a um dogma” (Sousa, 2000: 19). A matemática e a lógica são as disciplinas fundamentais para se atingir este conhecimento.

Já para os “empiristas”, o que conta são as ciências da natureza, com os seus processos de observação e experimentação. Para eles, chega-se à verdade através da experiência, dos sentidos, apesar de se lhes reconhecerem algumas limitações neste tipo de abordagem: a cor, o gosto, o cheiro, o som, a textura, etc., de um objecto variam de acordo com a condição do sujeito que o percebe, ou das condições sob as quais o objecto é percebido. Consoante a distância a que se encontrar determinado objecto, ele parecerá grande ou pequeno. Para uma mão

quente, a água morna será fria, mas para uma mão fria, ela será quente. A relva é verde durante o dia, mas à noite predomina o preto. Para obviar a estas relatividades perceptuais, criam-se então instrumentos, como os microscópios ou telescópios enquanto extensões mais refinadas dos sentidos humanos.

Ao longo dos tempos, estes dois grupos têm-se digladiado sobre a natureza, a origem e a confiabilidade do conhecimento.

O saber aristotélico e medieval encarava com desprezo tudo o que não fosse baseado exclusivamente na razão. O conhecimento utilizado para a resolução prática dos problemas do dia-a-dia não tinha então o estatuto de conhecimento científico. Seria um conhecimento ordinário, ou vulgar, do foro do senso comum: irrelevante, ilusório e falso.

3. O conhecimento científico moderno

A quebra da ideia da Terra como centro do Universo veio abalar as concepções esotéricas então vigentes, desencadeando uma revolução no modo de organizar o pensamento e ler a realidade. A ciência moderna, saída da revolução científica do século XVI trouxe consigo outro tipo de racionalidade para o acesso ao conhecimento,

“... consubstanciada na teoria heliocêntrica do movimento dos planetas de Copérnico, nas leis de Kepler sobre as órbitas dos planetas, nas leis de Galileu sobre a queda dos corpos, na grande síntese da ordem cósmica de Newton e finalmente na consciência filosófica que lhe conferem Bacon e sobretudo Descartes” (Sousa Santos, 1987: 3).

As deduções aristotélicas passam a ser refutadas. No Prefácio do *Novum Organum*, Francis Bacon (2002) apresenta a relação entre

estes dois tipos de aproximação do conhecimento (o racionalismo e o empirismo), para sublinhar a primazia do conhecimento que permite a acção.

“... aqueles dentre os mortais, mais animados e interessados, não no uso presente das descobertas já feitas, mas em ir mais além; que estejam preocupados, não com a vitória sobre os adversários por meio de argumentos, mas na vitória sobre a natureza, pela acção; não em emitir opiniões elegantes e prováveis, mas em conhecer a verdade de forma clara e manifesta; esses, como verdadeiros filhos da ciência, que se juntem a nós, para, deixando para trás os vestibulos das ciências, por tantos palmilhados sem resultado, penetrarmos em seus recônditos domínios” (Bacon, 2002).

Num dos seus Aforismos sobre a Interpretação da Natureza e o Reino do Homem (X Aforismo), Bacon enuncia o seguinte: “A natureza supera em muito, em complexidade, os sentidos e o intelecto. Todas aquelas belas meditações e especulações humanas, todas as controvérsias são coisas malsãs. E ninguém disso se apercebe” (Bacon, 2002). Mais adiante, no Aforismo LXXI, pegando no vaticínio de um sacerdote egípcio a respeito dos gregos, compara-os a crianças:

“Sempre serão crianças, não possuirão nem a antiguidade da ciência, nem a ciência da Antiguidade. Os gregos, com efeito, possuem o que é próprio das crianças: estão sempre prontos para tagarelar, mas são incapazes de gerar, pois, a sua sabedoria é farta em palavras, mas estéril em obras” (Bacon, *Ibid.*).

Deseja-se para isso um conhecimento objectivo e factual, palpável, sem qualquer interferência de valores humanos ou religiosos. E se é certo que a ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistémico, o facto é que o expulsou, tal como o fez a Deus, enquanto

sujeito empírico.

Esta nova racionalidade científica vem isolar o sujeito investigador, observador e teorizador, do seu objecto de investigação, em prol de um conhecimento o mais objectivo possível, não permeado pelas emoções humanas. Preconiza-se o “método indutivo, isto é, a utilização de múltiplas observações dos fenómenos e não de pressupostos religiosos ou outra espécie de autoridade qualquer para se chegar a conclusões ou generalizações” (Sousa, 2000: 19). A observação dos fenómenos naturais deveria ser livre, descomprometida e sistemática, numa atitude de desconfiança permanente das evidências da experiência imediata.

À incerteza da razão entregue a si própria, opõe-se, como vemos, a certeza da experiência, ordenada por etapas bem definidas: 1. Identificação do problema; 2. Formulação de uma hipótese; 3. Recolha de dados; 4. Interpretação dos dados recolhidos; 5. Extração de conclusões. 6. Confirmação, rejeição ou modificação da hipótese.

Neste novo tipo de racionalidade científica, as ideias não são postas de lado. Elas configuram as hipóteses, não como verdade assumida à partida (a premissa maior), mas como questionamento a ser verificado, pela observação e experimentação. Boaventura Sousa Santos dá o exemplo de Descartes, como alguém que “vai inequivocamente das ideias para as coisas e não das coisas para as ideias e estabelece a prioridade da metafísica enquanto fundamento último da ciência” (Sousa Santos, 1988: 4). Na sua Oração de Sapiência proferida na abertura solene das aulas na Universidade de Coimbra no ano lectivo 1985/86, sobre “Um discurso sobre as Ciências”, este sociólogo chama a atenção para a matematização e quantificação do conhecimento científico moderno:

“As ideias que presidem à observação e experimentação são as ideias claras e simples a partir das quais se pode ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza. Essas

ideias são as ideias matemáticas. [...]. Deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas conseqüências principais. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objecto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade” (Sousa Santos, 1988: 4-5).

Isto num contexto de estabilidade e constância, no pressuposto de uma ordem absoluta capaz de reger todas as coisas do universo, onde seria possível prever situações futuras com base na explicação de situações presentes, ou prever situações acolá, com base em situações aqui. Como diz Sousa,

“No fundo, estávamos perante a afirmação das ciências nomotéticas capazes de explicar e prever leis gerais: face a condições semelhantes, surgiriam os mesmos resultados, quer fossem aqui ou acolá, quer fossem ontem, hoje ou amanhã. Este determinismo universal e intemporal tornava tudo extremamente simples e transparente” (Sousa, 2000: 21).

O conhecimento científico moderno assume, desta forma, uma dimensão funcional e utilitária que visa não tanto compreender a essência da natureza, mas conhecê-la para a dominar, para a transformar.

Estão, pois, depositadas nesse conhecimento científico, todas as esperanças para a resolução dos problemas naturais e sociais que assolavam o mundo. Há uma crença absoluta que se chegará ao estágio final e ideal da evolução da humanidade. Surgem aqui as teorizações de Auguste Comte (1798-1857) sobre o **estado positivo** social, já depois de ultrapassados os estados teológico e metafísico anteriores;

surtem aqui as teorizações de Herbert Spencer (1820-1903) sobre a **sociedade industrial**, ultrapassadas as sociedades simples, dupla e triplamente compostas e as predominantemente militares, entendendo a sociedade industrial como a mais civilizada e evoluída, com base não apenas na sua forma de organização e divisão de trabalho, como pela descentralização política e a ideia de Estado ao serviço do cidadão, o governo representativo e a livre iniciativa, a liberdade religiosa e a monogamia, entre outros aspectos. Surgem também aqui as teorizações de Émile Dürkheim (1858-1917) sobre a **solidariedade orgânica** presente através da divisão do trabalho social, que, em seu entender, tornaria os indivíduos interdependentes, coesos e solidários, não pela família, religião, pelos costumes ou pelas tradições, como no tipo de solidariedade mecânica característica das sociedades pré-capitalistas, mas porque, à semelhança de um organismo biológico, onde cada órgão tem uma função e depende dos outros, também, na sociedade, cada indivíduo teria uma função específica, necessitando dos outros para as demais funções. É isso que, em seu entender, iria gerar a solidariedade entre os homens. E por que não falar das teorizações de Karl Marx (1818-1883) sobre a luta de classes como via de aniquilamento do capitalismo e emergência do socialismo, como uma tendência de desenvolvimento social e histórico mais humano?

Estas teorias reflectem bem o optimismo que a modernidade passou a congregar, no seu rompimento com um passado medieval sombrio, onde tudo se resumia a uma causa única e sobrenatural. É essa modernidade que, impregnada de desejo de transparência e de simplificação, patente na decomposição do todo em partes, na dissociação cartesiana entre o sujeito e o objecto (*ego cogitans* e *res extensa*), e no despojamento das emoções subjectivas, busca a formulação de leis gerais, à luz de regularidades observadas. É essa modernidade caracterizada por A. Hargreaves como

“uma condição social que é simultaneamente guiada e sustentada

pelas crenças iluministas no progresso racional científico, no triunfo da tecnologia sobre a Natureza e na capacidade de controlar e melhorar a condição humana através da aplicação deste manancial de conhecimento e de saber científico e tecnológico especializado ao campo das reformas sociais” (Hargreaves, 1998: 9).

4. O conhecimento científico em contexto de pós-modernidade

A organização do pensamento a preto e branco para se chegar ao conhecimento científico, seguindo uma lógica de determinismo mecanicista de causa e efeito, estímulo e resposta, começa, no entanto, a ser posta em causa pelo reconhecimento da complexidade dos fenómenos a estudar, num movimento curiosamente iniciado ao nível das ciências “duras”.

Se Sir Isaac Newton (1642-1727) havia ousado ultrapassar a distinção entre o Céu e a Terra, ao procurar mostrar que as leis que governavam a esfera celeste eram da mesma natureza das que provocam a queda de uma maçã, não conseguiu, no entanto, sair da então estática visão cósmica - a da Via Láctea como a totalidade do universo - que se manteve arreigada às mentes dos cientistas até ao século XX. Foi preciso esperar que Edwin Hubble (1889-1953) viesse demonstrar, em 1929, que afinal o universo se encontra em plena expansão, a partir da constatação da existência de nebulosas de outras galáxias que se afastam de nós a velocidades tremendas. Ora, esta descoberta levantou a questão sobre a origem do universo, dando bases à teoria do Big Bang de Georgy Gamow (1904-1968), físico russo naturalizado americano.

Será, no entanto, Albert Einstein (1879-1955), que inicialmente resistira à ideia de uma origem cósmica, a pôr em causa os conceitos

independentes de espaço e tempo de Newton, apresentando a ideia de espaço-tempo como uma entidade geométrica, com a sua teoria da relatividade (relatividade especial em 1905, e relatividade geral, em 1915, em que acrescenta os efeitos da gravidade).

Gaston Bachelard (1884-1964), quando se refere à era do novo espírito científico, em contraposição à fase pré-científica e científica, diz claramente:

“Nous fixerions très exactement l'ère du nouvel esprit scientifique en 1905, au moment où la Relativité einsteinienne vient déformer des concepts primordiaux que l'on croyait à jamais immobiles. À partir de cette date, la raison multiplie ses objections, elle dissocie et réapparente les notions fondamentales, elle essaie les abstractions les plus audacieuses. Des pensées dont une seule suffirait à illustrer un siècle, apparaissent en vingt-cinq ans, signes d'une maturité spirituelle étonnante” (Bachelard, 1993 : 7).

São eles a mecânica quântica de Max Planck (1858-1947) e as teorias probabilísticas, a mecânica ondulatória de Louis de Broglie (1892-1987), o princípio de correspondência e o de complementaridade de Niels Bohr (1885-1962) e o princípio da incerteza de Werner Heisenberg (1901-1976) e muitos mais que trouxeram consigo uma nova concepção da física que vem já contemplar as irregularidades, as desorganizações e as desintegrações, e reconhecer a interferência incontornável do sujeito na observação, derrubando assim uma visão absoluta do que é a “realidade”.

Deste modo a própria ciência é ressignificada, tal como o acesso ao seu conhecimento, numa ruptura com o paradigma vigente, se entendermos paradigma como “...aquilo que os membros de uma comunidade científica têm em comum”, e comunidade científica como

“...pessoas que partilham do mesmo paradigma” (Kuhn, 1983: 240). Aliás, Thomas Samuel Kuhn (1922-1996) vem trazer um novo olhar ao desenvolvimento da ciência, ao defender que ela não evolui gradual e cumulativamente, mas por mudanças abruptas de paradigmas.

Esta posição leva-nos a olhar para a ciência de outro modo e a questionar as próprias teorias científicas: Serão elas a descrição da “realidade”? Ou serão apenas instrumentos que nos permitem compreender melhor a “realidade”, até que surjam outras explicações melhores? É de Karl Popper (1902-1994) a expressão de que “toda a ciência assenta em areia movediça”, pois segundo o seu princípio de falsificabilidade, uma teoria só é científica se for passível de ser refutada. “*Je conçois les théories scientifiques comme autant d’inventions humaines, comme des filets créés par nous et destinés à capturer le monde*” (Popper, 1984 : 36).

Aprópria filosofia da matemática, a partir do teorema da incompletude (também chamado de teorema da indecidibilidade) de Kurt Gödel (1906-1978), reconhece que o rigor da medição matemática, como qualquer outra forma de rigor, assenta num critério de selectividade.

Surge assim uma nova ordem, relativa e complexa, que se propaga do mundo físico e natural ao mundo humano e social.

“É uma nova ordem, onde com muita dificuldade caberá a divisão simplista e dicotómica, diria que cartesiana, arrumada em razão, por um lado, e emoção, por outro; direita, por um lado, e esquerda, por outro; homem, por um lado, e mulher, por outro; negro, por um lado, e branco, por outro. Pelo contrário, estamos a viver o tempo da mestiçagem ético-filosófica, política e ideológica” (Sousa, 2009: 3).

Neste contexto, é publicado, em 1979, o livro de Jean-François

Lyotard, intitulado “*La condition postmoderne*”, que lança as bases de reflexão sobre o conhecimento (científico) no novo tempo que estamos já a viver. “*Our working hypothesis is that the status of knowledge is altered as societies enter what is known as the postindustrial age and cultures enter what is known as the postmodern age*” (Lyotard, 1984: 5). Sendo um dos pioneiros na utilização deste termo, e caracterizando o “conhecimento científico como uma espécie de discurso”, Lyotard considera a pós-modernidade como o fim das meta-narrativas, entendendo-as como os grandes esquemas explicativos do mundo, sejam eles ideologias ou sistemas de saber totalitários, como tem sido a ciência. Caiem por terra as verdades absolutas e a ideia de ciência como “fonte de verdade”.

Sem nos determos sobre a distinção entre os conceitos de pós-modernismo e pós-modernidade¹, interessa-nos aqui concentrarmos sobre o significado da pós-modernidade. Ruptura ou evolução da modernidade?

Anthony Giddens, por exemplo, considera que as transições de grande alcance que têm ocorrido “deviam antes ser vistas como resultantes da autoclarificação do pensamento moderno, à medida que os restos da tradição e dos pontos de vista providenciais vão sendo removidos” (Giddens, 2000: 35). Diz ele que “Não avançámos para além da modernidade, mas estamos a viver precisamente uma fase da sua radicalização” (Op. Cit).

Também Gilles Lipovetski (2004), ao preferir o termo hipermodernidade a pós-modernidade, pretende dar o tom da sua posição de que não houve de facto uma ruptura com a modernidade, como o

1 Para A. Hargreaves (1998), a pós-modernidade é “uma condição social que compreende padrões particulares de relações sociais, económicas, políticas e culturais”, enquanto o pós-modernismo é um “fenómeno estético, cultural e intelectual que engloba um conjunto particular de estilos, de práticas e de formas culturais presentes na arte, na literatura, na música, na arquitectura, na filosofia e no discurso intelectual mais global (p. 43).

prefixo “pós” dá a entender, mas uma acentuação de características próprias da modernidade, tais como o individualismo, o consumismo, o hedonismo, etc.

Mas quer se chame de pós-modernidade (Lyotard, 1984), ou modernidade radicalizada ou modernidade tardia (Giddens, 2000), modernidade líquida (Bauman, 2006) ou hipermodernidade (Lipovetsky, 2004), entre outras designações, o que é certo é que estamos a viver uma época marcada pela aceleração vertiginosa da mudança a todos os níveis, sob a égide das tecnologias da informação e comunicação, que vieram trazer um novo sentido à globalização. Estamos a viver uma época marcada pelo colapso dos componentes que formataram a modernidade. Estabilidade, permanência, segurança e certeza são palavras que dificilmente cabem no léxico quotidiano dos nossos dias.

E se pensarmos na relação entre a linguagem e o pensamento, diríamos que a organização mental pós-moderna assenta no chamado “relativismo absoluto”, na dúvida sistemática contra as “presunções universalizantes” (Lyotard, 1984), num questionamento permanente da universalidade e neutralidade da razão, pois “o mundo pós-moderno é rápido, comprimido, complexo e incerto” (Hargreaves, 1998: 10).

Neste ambiente de incerteza, complexidade e caos, Sousa Santos (1988) apresenta o paradigma emergente através de um conjunto de teses seguidas de justificação, que visam caracterizar o conhecimento. Ficaremos aqui apenas pelas teses, que são títulos de pontos que este sociólogo desenvolve da forma magistral a que já nos habituou:

1. Todo o conhecimento científico-natural é científico-social;
2. Todo o conhecimento é local e total;

3. Todo o conhecimento é auto-conhecimento;
4. Todo o conhecimento científico visa tornar-se em senso comum.

A que distância estamos então do conhecimento como “crença verdadeira fundamentada”, referida no início deste artigo? Onde está o acreditar que dá força à crença? O que é a verdade neste contexto? E onde estão os fundamentos que alicerçam a verdade?

Paul Feyerabend (1924-1994), com o seu famoso “*Against Method*”², traz a visão anarquista da ciência, ao rejeitar a existência de regras metodológicas universais, por considerá-las elitistas e mesmo racistas. Por que razão, questiona ele, se nega, quando não for suportada por investigação científica, a eficácia da dança da chuva ou da astrologia? Em seu entender, a ciência está a tornar-se tão repressiva quanto uma ideologia, face a outras vias alternativas (tradicionais ou não). E se a ciência foi libertadora, quando surgiu, não pode agora encerrar-nos numa ditadura presumidamente científica.

Vemos que é esta a tendência que perpassa os nossos tempos. Neste novo contexto de transição paradigmática, por tudo o que foi atrás descrito, o conhecimento surge-nos, assim, fluido, descontínuo, efémero, imprevisível e caótico! Não são claras as fronteiras entre o que é conhecimento científico e o senso comum; não são claras as fronteiras entre as ciências físicas e naturais e as ciências humanas e sociais; não são claras as fronteiras entre as diversas disciplinas; não são claras as fronteiras entre o sujeito que investiga e o sujeito/objecto

2 É interessante saber que esta obra nasceu de um projecto inicialmente idealizado por Feyerabend e Lakatos, que se chamaria *For and Against Method*, onde cada um teria a responsabilidade de defender a sua posição: posição a favor de uma visão racionalista da ciência, por parte de Lakatos, e posição contra ela, por parte de Feyerabend. No entanto, a morte prematura de Lakatos, em 1974, impediu de levar a bom termo este desígnio, prevalecendo apenas a “anarquia metodológica” de Feyerabend.

investigado...

5. E o conhecimento científico em educação neste cenário?

Para uma Unidade I&D, como é o Centro de Investigação em Educação, a questão do conhecimento científico, particularmente numa área tão sensível como a da educação, que teve de lutar contra ventos e marés pela sua afirmação no plano científico, primeiramente no debate com as ciências exactas e naturais, e, posteriormente, no seio das próprias ciências humanas e sociais, reveste-se da maior importância, não sendo já possível ignorar todos os sinais do tempo que atravessam a contemporaneidade e que têm vindo a ser abordadas até agora.

Sousa (2000), ao analisar o nosso objecto de investigação científica, ou seja, o fenómeno educacional, situa-o naquilo que designa de paradigma da complexidade (Morin, 1990), fazendo reflectir esses sinais de transição paradigmática que estivemos a abordar até agora, nas seguintes características:

1. É global e sistémico;
2. É singular e específico;
3. É processual e dinâmico;
4. É incerto e instável;
5. É pessoal e subjectivo.

Ou seja, o conhecimento científico pós-moderno em educação é total, não sendo passível de ser parcelizado em disciplinas autónomas. Qualquer análise de um acto educativo necessita de uma multiplicidade de referências provenientes de campos tão diversos que vão da história à filosofia, da psicologia à sociologia, da economia à política, das

metodologias às práticas: necessita de uma visão multirreferencial (Ardoino, 1993). Por outro lado, qualquer intervenção num dos subsistemas repercute-se em cadeia nos demais, tendo em conta a dinâmica global do sistema, a partir das redes de relações que se estabelecem, dadas as “qualidades de totalidade, interdependência, hierarquia, auto-regulação, intercâmbio ambiental, equilíbrio, adaptabilidade e equifinalidade” (Littlejohn, 1982: 33) que tem o sistema. Por isso, é um objecto de investigação global e sistémico.

O conhecimento científico pós-moderno em educação tem a ver com determinada situação, determinado local e determinados actores, *hic et nunc*, sem pretensões a generalização. Ao invés de grandes grupos, interessa-se pelo estudo das pequenas comunidades, a escola, a turma, o grupo de professores, ou um único professor. O estudo de caso é assim privilegiado, entendendo-se a experiência vivida como única e irrepetível, não sendo possível a extrapolação dos resultados de uma certa investigação para outros contextos. A amostra perde assim a sua razão de ser. É por isso um objecto singular e específico.

O conhecimento científico pós-moderno em educação não é menos exigente na compreensão do seu objecto, pois exige uma visão histórica do contexto ecológico, a partir do passado, porque qualquer situação, por mais concreta que seja está modelada pelas suas raízes históricas e antropológicas. Não é mais possível delinear com rigor as fronteiras temporais de um determinado acontecimento, nem cortar a dinâmica dos fenómenos educativos em fatias bem delimitadas. É preciso conhecer as histórias de vida para se chegar ao significado de um fenómeno educacional, pois este é um objecto processual e dinâmico.

O conhecimento científico pós-moderno em educação não nos dá certezas absolutas, nem as seguranças que o determinismo impessoal, anónimo e superior anteriormente nos conferia. Não é pela quantificação dos dados e pelo rigor das medições e do seu tratamento estatístico,

que se conclui sobre a verdade dos factos observados. A refutabilidade permanente das conclusões chegadas na investigação é o traço decisivo que opõe a ciência às crenças e aos dogmas religiosos ou ideológicos. Por isso dizemos que este é um objecto de investigação incerto e instável.

Finalmente (*last but not least*), defendemos que o conhecimento científico pós-moderno em educação assume a subjectividade do investigador como ferramenta de pesquisa, valorizando as percepções, concepções e representações não só dele próprio, como dos sujeitos de investigação, numa análise dos significados conferidos às situações em observação, abrindo-se assim caminho para metodologias de investigação etnográfica e de investigação-acção em educação. Dizemos, por isso, que é um objecto de estudo e investigação em que a questão da implicação pessoal e subjectiva do investigador está sempre presente.

Nesta medida, chegamos então ao cerne da questão que nos interessa enquanto Centro de Investigação em Educação: qual o fim último da investigação? Serve ela para chegarmos às mesmas conclusões já anteriormente descobertas? Para a reprodução, confirmação e disseminação de um conhecimento já criado? Ou para a gestação de um conhecimento que traga algo de novo, que contribua efectivamente para a melhoria da educação?

Não é por acaso que a Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito da qual tem existência este Centro, enuncia como missão a seguinte:

“A missão da FCT é promover continuamente o avanço do conhecimento científico e tecnológico em Portugal, explorando oportunidades que se revelem em todos os domínios científicos e tecnológicos de atingir os mais elevados padrões internacionais

de **criação de conhecimento**, e estimular a sua difusão e **contribuição para a melhoria da educação**, da saúde e do ambiente, para a qualidade de vida e o bem-estar do público em geral” (sublinhados nossos).

Importa saber se o grande objectivo de criação de conhecimento para a melhoria da educação pode, ou não, abdicar de regras metodológicas, como alerta Teresa Estrela, quando diz:

“[...] o enfraquecimento ou abolição dos critérios de validade não só reforça a tendência para o discurso ideológico e para a politização da ciência como oferece às ciências da educação uma dúbia legitimação pela negativa. [...] Além disso, umas ciências acusadas de falta de rigor, podem agora, sentir-se tentadas ou legitimadas a todo o tipo de impressionismo e a abandonar qualquer espécie de rigor, uma vez que sem regras não há transgressões.

E esta é, quanto a mim, uma das maiores armadilhas em que podem cair as ciências da educação. Não tendo atrás de si o estatuto científico e o reconhecimento social que a psicologia, a sociologia e outras ciências sociais adquiriram, não se podem dar ao luxo de resvalarem para um conhecimento indiferenciado, num terreno que é de todos e de ninguém e onde tudo é igualmente válido, uma vez que representa a experiência única de um indivíduo construtor de realidade e conhecimento” (Estrela, 2008: 26).

Mas não é isso que se pretende! Não se pretende falta de rigor, nem conhecimento indiferenciado que se confunde com o impressionismo e o senso comum, e que faz da educação “terra de ninguém”, onde todos, independentemente da sua formação, opinam de cátedra e dos seus nichos de poder, sem necessidade de qualquer tipo de fundamentação.

Quando Sousa Santos (1988), para sublinhar a precariedade da ciência no sentido popperiano, enuncia que “todo o conhecimento científico visa tornar-se em senso comum” não está a proclamar que o senso comum passe a ser conhecimento científico.

O rigor na criação do conhecimento científico na nossa área, por todos afinal desejado, nascerá, em meu entender, da tomada de consciência, vinda de dentro do campo, de que o conhecimento científico pós-moderno em educação não é já um conhecimento absoluto e simples, asséptico e descontaminado. Só assim o investigador resistirá a ser um mero juguete de forças externas na definição da educação. No fundo, é esta clarificação que se deseja, ao invés de enfiarmos a cabeça na areia, como se não já não soprassem ventos de mudança.

Referências bibliográficas

Ardoino, J. (1993). *L’approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives*. Pratiques de Formation-Analyses, Université Paris 8, Formation Permanente, N° 25-26, janvier-décembre. Consultado em 10 de Outubro de 2009 através de <http://www.barbier-rd.nom.fr/ApprMultRefJA.html>

Bachelard, G. (1993). *La formation de l’esprit scientifique*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

Bacon, F. (2002). [Novum Organum] (J. A. Andrade, Trad.). Consultado em 16 de Outubro de 2009 através de <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/norganum.html> (trabalho original publicado em 1620).

Bauman, Z. (2006). *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Bostock, D. (1991). *Plato's Theaetetus*. Oxford: Clarendon.

Estrela, M. T. (2008). As Ciências da Educação, hoje. In J. M. Sousa (Org.). *Actas do IX Congresso da SPCE. Funchal-2007 – Educação para o Sucesso: Políticas e Actores* (pp. 15-35). Porto: Livpsic/SPCE.

Giddens, A. (2000). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

Grayling, A. C. (1996). Epistemology. In N. Bunnin & al (Eds.). *The Blackwell Companion to Philosophy* (pp. 37-56). Cambridge: Blackwell Publishers Ltd.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.

Kuhn, T. S. (1983). (Ed. Orig. 1962). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.

Lipovetsky, G. (2004). *Les temps hypermodernes*, Paris : Éditions Grasset.

Littlejohn, J. (1982). *Fundamentos teóricos da comunicação humana*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Liotard, J.-F. (1984). (Ed. Orig. 1979). *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.

Morin, E. (1990). *Science avec conscience*. Paris: Fayard.

Popper, K. (1984). *L'univers irrésolu: plaidoyer pour l'indéterminisme en sciences humaines*. Paris : Hermann, Éditeur des Sciences et des Arts.

Sousa Santos, B. (1988). Um discurso sobre as Ciências. Porto: Edições Afrontamento.

Sousa, J. M. (2000). O professor como pessoa. Porto: Asa Editores.

Sousa, J. M. (2009). A Universidade da Madeira como placa giratória de investigação e ensino superior no mundo. Consultado em 16 de Julho de 2009 através de <http://www.uma.pt/jesussousa/>

Waterfield, R. (1987). Plato. Theaetetus. London: Penguin Books.

2^a Parte

Outras vozes

AS COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA DOS ALUNOS FINALISTAS (ENSINO SECUNDÁRIO) DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

António V. Bento

Universidade da Madeira

CIE-UMa

1. Introdução

Os Alunos do ensino secundário desenvolvem durante o seu percurso escolar e académico várias e importantes competências de liderança. Todavia, esta área como alvo de estudo investigacional tem despertado pouca atenção por parte de investigadores Portugueses.

Neste sentido, este estudo de investigação pretende analisar as características de liderança dos alunos finalistas do ensino secundário da maior escola secundária particular da Região Autónoma da Madeira e procura determinar as diferenças existentes quanto ao género e à idade em oito domínios distintos: 1) auto-gestão; 2) relações interpessoais; 3) resolução de problemas/tomada de decisões; 4) desenvolvimento cognitivo/análise crítica; 5) organização e planeamento; 6) auto-confiança; 7) sensibilidade para a diversidade; e, 8) tecnologia.

Foi usada, na recolha de dados, a escala *Student Leadership Outcomes Inventory* (SLOI) (Vann, 2004) que é um instrumento com 60 itens construído para medir as capacidades de liderança dos alunos. Os respondentes classificam os itens numa escala tipo *Likert* com respostas que variam entre “1 - discordo completamente” e “4 - concordo completamente”.

Participaram neste estudo, 113 alunos finalistas do ensino secundário que frequentaram a maior escola secundária particular da Região Autónoma da Madeira, no ano lectivo de 2008/2009.

Os participantes no estudo indicaram possuir níveis (moderados a elevados) de competências de liderança nas oito sub-escalas. Por outro lado, foram encontradas diferenças significativas entre classes etárias relativamente à competência “auto-gestão”. São os respondentes com idade igual ou superior a 19 anos que registam níveis de competência mais elevados neste domínio.

No geral, pode afirmar-se que os alunos terminam o ensino secundário com várias características e competências de liderança bem desenvolvidas.

2. Revisão da literatura

A literatura sobre as competências de liderança nos alunos tem-se focado, essencialmente, nos estudantes do ensino superior devido ao facto de se acreditar que é da responsabilidade deste nível de ensino desenvolver essas mesmas capacidades. No entanto, há uma série de estudos que se focaram nas capacidades dos alunos no ensino secundário e essa literatura é clara no sentido da importância da aquisição e desenvolvimento dessas capacidades nesse nível de ensino. Daí a necessidade de se estudar mais aprofundadamente as capacidades de liderança com que os alunos chegam à universidade e/ou ao mercado de trabalho.

Dum modo geral, os empregadores procuram candidatos a empregos com competências transversais a várias disciplinas tais como leitura,

escrita, pensamento criativo, organização pessoal, fácil integração em equipas, eficiência organizacional e liderança (Kerka, 1990; Attinasi, 1992; Groger e Eide, 1994; Aksoy, 1998 e Mittelhauser, 1998).

De facto, e de acordo com vários autores, os empregadores procuram candidatos que possuam capacidades de liderança bem desenvolvidas (Linden e Fertman, 1998; Gale, 2002; Santos, 2003). Neste sentido, as competências desenvolvidas e adquiridas no ensino secundário podem ser assim categorizadas: a) **Competências técnicas** que reflectem o conhecimento especializado, ferramentas e técnicas que os líderes possuem e empregam (Stronge, 1998); b) **Capacidades conceptuais** que são constituídas pela inteligência, decisão, capacidade de ver o conjunto, e prever a mudança (Stronge, 1998) e, c) **Capacidades humanas** que abrangem a capacidade de trabalhar com e pelos outros (Stronge, 1998).

Por outro lado, e de acordo com Kouzes e Posner, as quatro principais características procuradas pelos empregadores são as seguintes 1. A honestidade (pautar-se pelo alcance dos padrões mais elevados e demonstrar o comportamento que se espera dos outros); 2. A capacidade de inspirar os outros (ter sonho, visão e capacidade de inspirar uma visão conjunta); 3. A capacidade de levar os outros a agir (capacidade de levar os outros a um trabalho conjunto, de equipa); e, 4. A capacidade de encorajar a vontade (capacidade de despertar e manter a vontade para se conseguirem os objectivos delineados) (Kouzes e Posner, 1995, 2009).

Relativamente às capacidades de liderança quanto ao género, os estudos não são congruentes. Em certas circunstâncias, há pouco suporte por qualquer relação entre género e liderança (Powell, 1989; Bass, 1991; Komives, 1991; Posner e Brodsky, 1994). Todavia, outros estudos revelam que as competências de liderança estão mais

desenvolvidas nas mulheres. A competência para levar os outros a agir foi identificada como muito desenvolvida nas mulheres, mesmo entre as que tinham pouca experiência de liderança (Komives, 1994). As mulheres valorizam mais a relações interpessoais, aprendem mais pela tentativa e erro, pela observação, assim como com a prática na aquisição das competências de liderança, resolução de conflitos e capacidade de resolução de problemas (Romano, 1996).

2. Metodologia

O objectivo fundamental deste estudo de investigação foi o de analisar as características e competências de liderança dos alunos finalistas do ensino secundário da maior escola secundária da Região Autónoma da Madeira. Deste modo, para alcançar este objectivo, foi aplicado um questionário desenvolvido por Vann (2004) constituído por 60 afirmações que permitem analisar as competências de liderança (classificadas em 8 domínios) dos estudantes finalistas (ver tabela 1). Cada afirmação tem uma pontuação de 4 pontos numa escala tipo *Likert* (1 - Discordo completamente; 2 - Discordo; 3 - Concordo; e, 4 - Concordo completamente). Com esta escala, os inquiridos indicaram o nível de concordância com as acções descritas em cada uma das afirmações.

A primeira sub-escala, constituída por nove itens, avalia as competências de auto-gestão dos sujeitos, perguntando-lhes que competências adquiriram em diversas áreas de auto-organização. As competências interpessoais são o alvo da segunda sub-escala que é constituída por 13 itens; este conjunto de perguntas pede aos sujeitos para indicarem a extensão em que as suas experiências de liderança (na escola secundária) afectaram várias competências. A terceira sub-escala, denominada resolução de problemas/tomada de decisões inclui quatro itens. Esta secção reúne informações dos sujeitos sobre as competências

de resolução de problemas e de tomada de decisões nas experiências de liderança na escola secundária. Na quarta sub-escala do SLOI são examinadas as competências do desenvolvimento cognitivo e análise crítica. Os sete itens desta secção centram-se em como as experiências de liderança dos sujeitos afectaram o seu desenvolvimento cognitivo e técnicas de análise crítica. A quinta sub-escala examina a organização e o planeamento nos sujeitos. Esta secção é constituída por 16 itens e cada item está relacionado com a organização e o planeamento. A sexta sub-escala do SLOI trata da auto-confiança dos participantes. Os cinco itens desta secção abordam a auto-confiança nas competências sociais assim como a assertividade. Outros itens desta secção examinam o grau com que as experiências de liderança no ensino secundário ajudaram a clarificar os valores e a estabelecer um código pessoal de ética. Sensibilidade para a diversidade é o foco da sétima sub-escala. Para obter esta informação, os quatro itens perguntam aos participantes acerca da sua sensibilidade, respeito e apreciação dos outros. A oitava sub-escala averigua os conhecimentos dos participantes sobre a tecnologia. Os dois itens desta secção incidem sobre a capacidade do uso de programas informáticos e a capacidade de localização de recursos na internet.

Tabela 1

Domínios das competências de liderança definidos por Vann (2004)

Dimensões	Descrição	Itens do questionário	Número Itens
Factor 1	Auto-gestão	1-9	9
Factor 2	Relações Interpessoais	10-22	13
Factor 3	Resolução de problemas/ tomada de decisões	23-26	4
Factor 4	Desenvolvimento cognitivo/ análise crítica	27-33	7
Factor 5	Organização e planeamento	34-49	16
Factor 6	Auto-confiança	50-54	5
Factor 7	Diversidade	55-58	4
Factor 8	Tecnologia	59-60	2

Formulação de hipóteses:

Foram formuladas duas hipóteses para este estudo:

H_{01} : Não há diferenças significativas nas competências de liderança quanto ao género dos inquiridos.

H_{02} Não há diferenças significativas nas competências de liderança quanto á idade dos inquiridos.

Foram inquiridos os alunos finalistas do ensino secundário que frequentaram a maior escola particular da Região Autónoma da Madeira (RAM) no ano lectivo 2008/2009. Os questionários foram aplicados, em contexto de sala de aula, no mês de Junho do ano lectivo 2008/2009.

O programa informático utilizado para armazenar, ordenar e tratar os dados foi o SPSS 16.0 (*Statistical Package for Social Sciences*). Recorreu-se à estatística descritiva para caracterizar a amostra, a análise da confiabilidade do questionário, e à aplicação do teste de *Mann-Whitney* para comparar dois grupos independentes.

A regra de decisão consistiu em rejeitar a hipótese nula para *p-value* inferior ao nível de confiança de 95%.

3. Resultados

Tal como mostra a tabela 2, participaram neste estudo 113 estudantes: cerca de 42,5% eram do sexo masculino e 56,6% eram do sexo feminino.

Relativamente à idade, a amostra deste estudo era constituída por estudantes com idades compreendidas entre os 17 e os 26 anos. A média

(M) de idades registada foi de 17,94 anos (DP=1,26). Quanto à mediana (Me), 50% dos inquiridos tem mais de 18 anos e 50% tem menos de 18 anos. A amostra é sobretudo constituída por estudantes com 18 anos de idade (Moda).

Tabela 2

Variáveis de caracterização da amostra

Variáveis	Grupo	Amostra (N=113)	
		N	%
Sexo	1: Masculino	48	42,5
	2: Feminino	64	56,6
	NR	1	0,9
Classes etárias	1: 17-18 anos	94	83,2
	2: ≥ 19 anos	19	16,8

Nos 60 itens que mediam as competências de liderança, as respostas variavam entre 1 (discordo completamente) a 4 (concordo plenamente), isto significa que o ponto médio de intervalo da resposta foi de 2,5. Ou seja, abaixo de 2,5 os inquiridos têm um nível de competências de liderança baixo, igual a 2,5 o nível de competência é moderado e acima de 2,5 o nível de competência é elevado. Tal como mostra a tabela 3 o nível de competência registado em todos os domínios é elevado. Os níveis de competência dos estudantes são, por ordem decrescente de prioridade, 3,36 para o domínio da tecnologia, 3,30 para o domínio da diversidade, 3,18 para os domínios do desenvolvimento cognitivo/ análise crítica, e, resolução de problemas/processo da tomada de decisão, 3,17 para o domínio da autogestão, 3,14 para o domínio das relações interpessoais, e por fim, 3,13 para os domínios da organização e planeamento, e, autoconfiança.

A consistência interna dos factores define-se como a proporção da variabilidade nas respostas que resulta de diferenças nos inquiridos. Isto é, as respostas diferem não porque o inquérito seja confuso mas porque os inquiridos têm diversas opiniões (Pestana & Gageiro, 2005). Na opinião destes autores uma das medidas mais usadas para verificar a consistência interna de um grupo de variáveis é o *Alpha Cronbach* (*). Tendo em conta este parâmetro, verificou-se que a consistência interna dos 60 itens agrupados em 8 competências de liderança é igual a 0,934. Para as 8 competências de liderança o *Alpha Cronbach* varia entre 0,641 e 0,870. A competência de liderança “Diversidade” regista fraca consistência interna e todas as outras registam consistência interna dos itens razoável, boa ou muito boa (ver tabela 3).

Tabela 3

Medidas de tendência central e de dispersão para os domínios das competências de liderança

Competências de liderança	N	M	DP	Prioridade	Me	Alpha-Cronbach (*).
1. Auto-gestão	107	3,17	0,36	4	3,32	0,737 ²
2. Relações Inter-pessoais	106	3,14	0,37	5	3,12	0,790 ³
3. Resolução problemas/ processo tomada decisão.	111	3,18	0,47	3	3,25	0,660 ²
4. Desenvolvimento Cognitivo/análise critica	110	3,18	0,37	3	3,14	0,701 ²
5. Organização e planeamento	103	3,13	0,39	6	3,06	0,870 ⁴
6. Auto-confiança	111	3,13	0,45	6	3,00	0,770 ³
7. Diversidade	112	3,30	0,42	2	3,25	0,641 ¹
8. Tecnologia	113	3,36	0,65	1	3,50	0,697 ²

(*).¹Consistência interna fraca; ²Consistência interna razoável ³Consistência interna boa; ⁴Consistência interna muito boa

Os resultados do teste de *Mann-Whitney* (ver tabela 4) provam que não existem diferenças, estatisticamente, significativas entre os géneros ($p\text{-value}>5\%$). No entanto de uma forma genérica os níveis de competência dos inquiridos do género masculino são mais elevados, em quase todos os domínios com excepção dos domínios das “relações interpessoais” e da “diversidade”, quando comparados com os níveis de competência do género feminino, embora essas diferenças não sejam relevantes em termos estatísticos.

Tabela 4

Resultados do teste *Mann-Whitney* para comparação do género quanto às competências de liderança

Competências de liderança	Sexo	N	Média	DP	<i>p-value</i>
Auto-gestão	1: Masculino	44	3,18	0,38	0,253
	2: Feminino	62	3,16	0,35	
Relações interpessoais	1: Masculino	45	3,12	0,42	0,203
	2: Feminino	60	3,16	0,33	
Resolução problemas/ processo da tomada de decisões	1: Masculino	47	3,21	0,51	0,249
	2: Feminino	64	3,16	0,44	
Desenvolvimento cognitivo/Análise crítica	1: Masculino	46	3,20	0,41	0,229
	2: Feminino	63	3,17	0,34	
Organização e planeamento	1: Masculino	42	3,16	0,44	0,092
	2: Feminino	61	3,11	0,36	
Auto-confiança	1: Masculino	46	3,22	0,42	0,269
	2: Feminino	64	3,06	0,46	
Diversidade	1: Masculino	47	3,27	0,43	0,056
	2: Feminino	64	3,31	0,41	
Tecnologia	1: Masculino	48	3,47	0,67	0,138
	2: Feminino	64	3,28	0,64	

Testando a hipótese nula de que o nível de competência, nos 8 domínios, é igual entre as classes etárias, verificou-se que na maior parte dos domínios, independentemente da idade do respondente, o nível de competências é igual (ver tabela 5). Contudo, no domínio da “auto-confiança” os resultados provam a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as duas classes ($p\text{-value}=0,048$). São os respondentes com idade igual ou superior a 19 anos que registam níveis de competência mais elevados neste domínio.

Tabela 5

Resultados do teste *Mann-Whitney* para comparação das classes etárias quanto às competências de liderança

Competências de liderança	Classes etárias	N	Média	DP	<i>p-value</i>
Auto-gestão	1: 17-18 anos	90	3,15	0,35	0,964
	2: ≥19 anos	16	3,24	0,43	
Relações interpessoais	1: 17-18 anos	88	3,15	0,7	0,368
	2: ≥19 anos	16	3,12	0,39	
Resolução problemas/ processo da tomada de decisões	1: 17-18 anos	91	3,19	0,46	0,867
	2: ≥19 anos	19	3,22	0,36	
Desenvolvimento cognitivo/Análise crítica	1: 17-18 anos	90	3,17	0,36	0,958
	2: ≥19 anos	18	3,25	0,40	
Organização e planeamento	1: 17-18 anos	87	3,11	0,39	0,339
	2: ≥19 anos	15	3,29	0,34	
Auto-confiança	1: 17-18 anos	92	3,10	0,45	0,048*
	2: ≥19 anos	17	3,25	0,47	
Diversidade	1: 17-18 anos	92	3,28	0,41	0,643
	2: ≥19 anos	18	3,40	0,42	
Tecnologia	1: 17-18 anos	92	3,22	0,63	0,067
	2: ≥19 anos	19	3,53	0,75	

4. Discussão e conclusões

O presente estudo resulta de uma investigação que teve como objecto de estudo os alunos finalistas do ensino secundário, na maior escola privada da Região Autónoma da Madeira, no ano lectivo de 2008/2009. O objectivo principal desta investigação consistiu em analisar as competências de liderança dos alunos do ensino secundário e determinar as diferenças existentes quanto ao género e à idade em oito domínios distintos, designadamente: 1) auto-gestão; 2) relações interpessoais; 3) resolução de problemas/tomada de decisões; 4) desenvolvimento cognitivo/análise crítica; 5) organização e planeamento; 6) auto-confiança; 7) sensibilidade para a diversidade; e, 8) tecnologia.

Na recolha de dados foi utilizado o *Student Leadership Outcomes Inventory* (SLOI), um instrumento de 60 itens, desenvolvido por Vann (2004). Nos 60 itens, que pretendiam medir as competências de liderança dos estudantes, as respostas variaram entre 1 (discordo completamente) e 4 (concordo plenamente), sendo o ponto médio de intervalo da resposta de 2,5. Os estudantes finalistas do ensino secundário da maior escola secundária particular da Região Autónoma da Madeira registaram níveis de competências de liderança acima da média, não havendo grande dispersão entre os estudantes, uma vez que o desvio padrão variou de 0,36 (auto-gestão) a 0,65 (tecnologia). Estes resultados vão ao encontro dos obtidos nas pesquisas levadas a cabo por Al-Omari *et al.* (2008) e Foley (2005a; 2005b).

O domínio de competência que registou a média mais elevada foi o da “tecnologia” (Média=3,36). As competências menos desenvolvidas eram a “organização e planeamento” e a “auto-confiança” (Média = 3,13).

Foi também objectivo desta investigação averiguar se existiam

diferenças entre gêneros e as classes etárias quanto às competências de liderança nos 8 domínios estabelecidos. As mulheres apresentam níveis de competência superiores aos dos homens apenas nos domínios das “relações interpessoais” ($F=3,16$ e $M=3,12$), e na “diversidade” ($F=3,27$ e $M=3,31$). No entanto, as diferenças encontradas não são estatísticas significativas em qualquer domínio. Este estudo concluiu que as competências dos estudantes são as mesmas independentemente do gênero. Resultados que vão ao encontro dos obtidos por diversos autores (Bass, 1991; Posner & Brodsky, 1994). No entanto, contrariam os resultados de vários estudos que concluem existir um grande fosso entre mulheres e homens sobretudo ao nível da competência “tecnologias” (Lichman, 1998; Bauer, 2000; Sax *et al.*, 2003; Foley, 2005a e b; Al-Omari *et al.*, 2008). Este último estudo (Al-Omari *et al.*, 2008) encontrou uma diferença estatisticamente significativa na área da “tecnologia” sendo os alunos do gênero masculino os que a possuíam mais desenvolvida; no nosso estudo, foi também encontrada essa diferença, embora não estatisticamente significativa mas, de algum modo, considerada relevante. Por outro lado, diversos autores defendem que os homens têm mais oportunidade de se tornarem líderes sendo-o mais frequentemente. Há mesmo quem avance que a liderança é uma característica que normalmente se associa ao indivíduo do gênero masculino (Foley, 2005).

Tendo em conta a idade verifica-se que são os estudantes com idade superior ou igual a 19 anos que possuem melhores competências de liderança em todos os domínios com excepção do domínio “relações interpessoais”. Contudo, só existem diferenças, estatisticamente, significativas no domínio da “auto-confiança”. Uma vez que, Kouzes e Posner (1987, 2009), defendem que a liderança resulta de um conjunto de práticas observáveis e susceptíveis de aprendizagem e aperfeiçoamento é natural que com a idade e a experiência se vão adquirindo melhores níveis de competências nos diversos domínios.

Em conclusão, os resultados deste tudo de investigação permitem-nos afirmar que os alunos finalistas do ensino secundário da maior escola particular da Região Autónoma da Madeira terminam este ciclo de estudos com capacidades de liderança bem desenvolvidas. Tanto os alunos do sexo masculino como os do sexo feminino terminam os estudos secundários e chegam à Universidade ou ao mercado de trabalho com competências gerais de liderança bem desenvolvidas. No geral, os resultados indicaram que os alunos desenvolveram mais as suas capacidades na área da “tecnologia” e menos nas áreas da “organização e planeamento”, e, “auto-confiança”. Estes resultados são elucidativos e importantes na medida em que evidenciam que os alunos saem do ensino secundário com capacidades de liderança bem desenvolvidas (a média situou-se acima do ponto médio da escala: 2,5; Médias: 3,13 a 3,36 e Desvios Padrões: 0,36 a 0,65).

Finalmente, sugere-se que futuras investigações incidam em estabelecimentos de ensino público de forma a adquirirmos um conhecimento global das capacidades de liderança dos alunos do ensino secundário.

4. Referências bibliográficas

Aksoy, H. (1998). Relationship between education and employment: how do employers use educational indicators in hiring? (Results from a participatory observation). *Paper presented at World Council for Curriculum and Instruction Region VI*. North American Chapter Interdisciplinary Education Conference: October 1-3, Ottawa, Canada.

Al-Omari, A., Tineh, A., & Khasawneh, S. (2008). Leadership skills of first-year students at public universities in Jordan. *Research in Post-Compulsory Education*, 13(3): 251-266.

Attinasi, L. (1992). *1992 employer assessment of recent Pima Community College graduates*. Tucson, AZ: Pima Community College.

Bass, B. (1991). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.

Bauer, J. (2000). *A technology gender divide: Perceived Skill and Frustration Levels among Female Preservice Teachers*. MSERA, Annual Conference Bowling Green, KY, Nov. 15, 2000.

Foley, A. (2005a). *Leadership Skills of First-Year Students*. Thesis submitted to the Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Master of Arts in education.

Foley, A., (2005b). The Leadership Corner: Creating a Baseline for Leadership Education. *Interchange*, 34 (2): 2-5.

Gale, S. (2002). Building leaders at all levels: Part 1 of 2. *Workforce Management*.

Grogger, J. & Eide, H. (1994). Changes in college skills and the rise in the wage college Premium. *The Journal of Human Resources* 30, 280-310.

Kerka, S. (1990). Job-related Basic skills. *ERIC Digest* N° 94, ED 318912

Komives, S. (1991). Gender differences in the relationship of hall directors' transformational and transactional leadership and achieving styles. *Journal of College Student Development*, 32(2): 155-165.

Komives, S. (1994). Women student leaders: self-perceptions of empowering leadership and achieving styles. *NASPA Journal*, 31 (2):102-111.

Kouzes, J. & Posner, B. (1995). *The leadership challenge: how to get extraordinary things done in organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópico.

Linden, V. & Fertman, C. (1998). *Youth leadership: a guide to understanding leadership development in adolescents*. San Francisco: Jossey-Bass.

Litchman, J. (1998). The cyber sisters club: Using the internet to bridge the technology gap within city girls. *T H E Journal*, 26(5), 47-54.

Mittelhauser, M. (1998). The Outlook for college graduates, 1996-2006: prepare yourself. *Ocupacional Outlook Quaterly* 42 (2): 2-9

Pestana, M., & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para as ciências sociais: a complementaridade do SPSS*, 4ª edição revista e aumentada. Edições Sílabo, Lisboa.

Posner, B., & Brodsky, B. (1994). Leadership practices of effective student leaders: Gender makes no difference. *NASPA Journal*, 31(2), 113-120.

Powell, G. (1989). *Women and men in organizations*. Newbury Park, CA: Sage.

Romano, C. (1996). A qualitative study of women student leaders. *Journal of College Student Development*, 37 (6): 676-683.

Santos, M. (2003). CIOS in a class by themselves. *CIO Magazine*.

Sax, L., Astin, A., Lindholm, J., Korn, W., Saenz, V., & Mahoney, K. (2003). *The American freshman: National norms for fall 2003*. Los Angeles: University of California.

Vann, M. (2004). *Student Leadership Outcomes Inventory*. Blacksburg, VA: University Unions and Student Activities, Virginia Polytechnic Institute and State University.

CONFLITO, CULTURA E COMPROMISSO ORGANIZACIONAL NA PROFISSÃO DOCENTE: UM ESTUDO EM ESTABELECIMENTOS EDUCATIVOS DA RAM

Sandra Rodrigues

Os professores, enquanto membros de uma organização, deparam-se com diversas situações de conflito que são encaradas das mais variadas formas. Todavia, não foi ainda profundamente estudada a relação existente entre o posicionamento dos professores face ao conflito, a Cultura Organizacional da instituição a que pertencem e a forma como se comprometem com o seu trabalho e com a própria instituição. A realização deste trabalho pretende assim ajudar a encontrar resposta para a seguinte questão: **Existe relação entre os Conflitos Intragrupais, a Cultura Organizacional de um estabelecimento de ensino e o Compromisso Organizacional dos docentes que aí exercem funções?**

Marques e Cunha (2004) consideram que “o conflito em contexto escolar, é uma realidade incontornável e intrínseca do nosso quotidiano”. As formas de interpretação e intervenção dessa realidade são diversas e tratam-se de respostas condicionadas e influenciadas por uma série de factores, entre os quais a Cultura da organização da qual o indivíduo faz parte e a forma como o mesmo se sente ou não “comprometido” com essa mesma organização.

Estes três conceitos: Conflito, Cultura Organizacional e Compromisso Organizacional, parecem estar profundamente interligados, sendo portanto pertinente estudar de uma forma mais detalhada a forma como se influenciam mutuamente.

De modo a complementar esse objectivo geral de estudar a relação existente entre Conflito, Cultura e Compromisso Organizacional na profissão docente, pretende-se igualmente constatar qual o tipo ou tipos de conflito mais frequentes nos estabelecimentos de ensino em estudo.

Este trabalho tem também como finalidade estudar as relações existentes entre o Compromisso Organizacional dos docentes e alguns factores da Cultura Organizacional, nomeadamente os Índices de Distância Hierárquica, Orientação para o Futuro, Individualismo e Afiliação.

Conflito

De acordo com a etimologia, a palavra conflito tem origem no latim *conflitu*, que significa choque, embate, ou no verbo *confligere*, sinónimo de lutar.

Relativamente ao conceito de Conflito, Hera, Iñigo, Mazo e Bilbao (2004) consideram que “a amplitude do termo fez com que as definições propostas pelos diversos autores sejam de diferentes níveis de generalidade e alcance”, o que nos deixa perceber a complexidade em que está envolvido este conceito. Esta opinião é partilhada também por McIntyre (2007), que considera a investigação contraditória no que se refere a este conceito, resultado da dualidade que o mesmo apresenta.

Assim sendo, perspectivas como a de Jehn e Bendersky (2003), que consideram os conflitos situações de incompatibilidade ou discrepância entre as duas partes e os encaram como “interacções negativas e contraproducentes”, coexistem com perspectivas segundo as quais esses mesmos conflitos são passíveis de “impulsionar a inovação e a criatividade dos comportamentos, atitudes e cognições e constituem

mesmo um processo decisivo no desenvolvimento dos grupos/equipas de trabalho” (Dimas, Lourenço & Miguez, 2005).

Chripino (2007), define Conflito como “toda e qualquer opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento”, enquanto Passos e Caetano (2004) o consideram “... um processo básico que influencia o desempenho de qualquer grupo ou organização”.

Para além de não ser consensual a definição de Conflito, também não são consensuais as opiniões e os estudos empíricos relativos ao papel que as situações de Conflito desempenham numa organização. Essas situações de Conflito podem ser encaradas como uma vantagem ou desvantagem para a convivência laboral, como algo positivo ou negativo (De Dreu, 2008).

Assim sendo, Chripino (2007), assinala como aspectos positivos do Conflito a regulação das relações sociais, a possibilidade de ver o mundo na perspectiva do outro e reconhecer a importância das diferenças. Muitos consideram o Conflito uma oportunidade de desenvolvimento e amadurecimento social, dando a ideia de conflito como uma “ferramenta” importante (Redorta, 2007).

A opinião de que o Conflito pode ser algo benéfico é partilhada também por McIntyre (2007), que o considera um “motor”. Não obstante, este autor refere que as organizações encobrem muitas vezes o Conflito porque o consideram uma falha, algo que envergonha a instituição perante a sociedade.

Cunha, Silva e Moreira (2003), apontam também como vantagem do Conflito a maior coesão do grupo de trabalho, coesão essa que se poderá reflectir num aumento da produtividade da organização. Alguns autores chegam a referir que “um baixo nível de Conflito nas organizações é passível de se constituir num factor obstrutivo de desempenho”, considerando que o nível desejável será aquele em que

o Conflito se assume como um “parceiro indissociável da mudança” (Marques & Cunha, 2004).

Por outro lado, Spector e Jex (1998), referem que os conflitos originam uma redução do bem-estar e da eficácia, ao que Gestoso (2007) acrescenta a redução do nível de comunicação, de motivação e de auto-estima. Esta opinião é partilhada por De Dreu (2008), que considera o lado negativo do Conflito muito mais significativo do que o positivo, mas acrescenta que o mesmo está associado à criatividade e inovação. Este autor destaca que os conflitos podem afectar a produtividade, estabilidade e reputação da organização e reduzir a satisfação dos funcionários. Assim, no seu entender, as vantagens são “uma excepção à regra”.

Neste âmbito das consequências dos conflitos surgem as noções de “conflito como risco” ou “conflito como oportunidade” (Gestoso, 2007) e também a este respeito os autores dividem-se em opiniões, pois enquanto uns defendem a perspectiva interaccionista, que considera que deve haver encorajamento para a vivência de situações de conflito, outros, defensores de perspectivas que têm perdurado no tempo e que não são tão recentes como a anterior, realçam a vertente negativa ou “disfuncional” (Passos & Caetano, 2004).

No caso concreto do Conflito nas instituições educativas, Chrispino (2007) refere que as duas perspectivas existem: as escolas que vêem o Conflito como um instrumento de trabalho e aquelas que o vêem como algo que deve ser evitado, um problema que deve ser escondido.

Independentemente do seu papel, importa destacar que o Conflito existe em qualquer organização, mesmo que se tente ignorá-lo ou camuflá-lo (McIntyre, 2007).

O Conflito pode ser resultado de divergências entre duas ou mais pessoas (*Conflitos Interpessoais*) ou do indivíduo com ele próprio (*Conflitos Intrapessoais*). Neste caso, interessam-nos especialmente os

Conflitos Interpessoais e mais concretamente os *Conflitos Intragrupais*, vividos por membros de um mesmo grupo, que interagem entre si, num determinado contexto, com características próprias (Passos & Caetano, 2004).

Os Conflitos Intragrupais são divididos por Jehn (1995) em dois tipos: *Conflitos de Tarefa* (opiniões divergentes dos membros do grupo relativamente a decisões a tomar) e *Conflitos de Relação* (divergências inerentes a aspectos que vão além das questões meramente profissionais ou laborais e se estendem ao campo pessoal e emocional). Este modelo bidimensional, deu lugar a um modelo tridimensional, pois a mesma autora identificou um outro tipo de conflito: o *Conflito de Processo*, também designado por outros autores como *Conflito Distributivo* e que está relacionado com os procedimentos a adoptar para a execução de uma determinada tarefa e não propriamente com a tarefa em si (Jehn, 1997; 2003).

Cultura Organizacional

Hofstede (1991) define Cultura Organizacional como a “programação colectiva da mente que distingue os membros de uma organização dos de uma outra.” Caracteriza-se por ser uma forma própria de proceder, que pode trazer resultados positivos ou negativos, dependendo das suas características e das características dos que a partilham.

Hera *et al* (2004) relacionam Cultura Organizacional com Clima Organizacional e consideram-nos “um conjunto de percepções partilhadas pelos membros de uma organização” e que podem envolver políticas, práticas e procedimentos, de carácter formal e informal.

Apesar de muitas vezes se estabelecer um paralelo entre Cultura e Clima Organizacional, a primeira, que se baseia em compreensões e

regras a cumprir por todos os que compõe a organização, é algo muito mais profundo e complexo do que o Clima Laboral, sendo que este último apenas representa muitas vezes a face visível dessa mesma cultura (Bilhim, 2006).

Kinicki e Kreitner (2006), consideram a Cultura Organizacional “uma variável contextual que influencia o indivíduo, o grupo e o comportamento organizacional”. Segundo estes autores, trata-se de um conjunto de valores partilhados por todos os membros de uma empresa e que contribuem para que a mesma seja detentora de uma identidade própria. Torres (2005), considera a Cultura Organizacional não só um conjunto de valores, mas também de crenças e ideologias “accionadas pelos actores nos processos de interacção social”.

A maior parte dos investigadores que se dedicam a esta temática consideram a Cultura Organizacional essencial para a estabilidade de uma organização e para o estabelecimento de um compromisso colectivo, uma vez que orienta o comportamento diário no local de trabalho (Bilhim, 2006).

Quando falamos de Cultura Organizacional, referimo-nos a algo que resulta da conjugação de um conjunto de factores que estão interligados e que, quando devidamente “medidos” reflectem, no seu conjunto, a Cultura Organizacional da instituição em causa.

Segundo Hofstede (1991), conhecer a Cultura Organizacional de uma instituição implica analisar a forma como o poder está distribuído e como essa mesma distribuição é encarada pelos que têm menos poder (*Distância Hierárquica*); perceber em que medida os interesses individuais são valorizados em detrimento dos interesses do grupo (*Individualismo*); constatar se o género do trabalhador é de algum modo um critério condicionador da sua acção na organização (*Masculinidade/Feminilidade*); analisar o modo como é encarado o desconhecimento do que sucederá no futuro (*Controlo da Incerteza*) e perceber de que modo

esse futuro é preparado ou planeado (*Orientação para o Futuro*).

Aos factores atrás expostos, Dela Coleta e Dela Coleta (2005), baseados nos Projecto GLOBE, desenvolvido por House e pelos seus colaboradores, acrescentam ainda a importância de analisar o modo como a organização incentiva os seus funcionários a desenvolverem relações de cordialidade (*Orientação para a Afiliação/Orientação Humanista*) e em que medida são adoptados comportamentos adequados a cada situação em concreto (*Assertividade*).

Existem diversos modelos relacionados com a Cultura Organizacional (preconizados por autores como Deal-Kennedy, Handy, Quinn e Ebers), que apesar de denotarem algumas diferenças, são unânimes ao considerarem a Cultura Organizacional fundamental para a aquisição do sentido de identidade e identificação com as metas da organização (Bilhim, 2006).

Para além de estarem conscientes da importância e influência da Cultura Organizacional no que se refere ao sucesso da organização, alguns investigadores complementam essa opinião com as características da Cultura Organizacional que consideram ser a mais adequada à promoção desse mesmo sucesso. Segundo McIntyre (2007) a mais adequada é aquela que promove “um clima mais aberto, com melhor e maior comunicação”.

Sendo a Cultura fruto do contexto organizacional em que se desenvolve e até mesmo da cultura do país em que está inserida (Hofstede, 1991), os seus resultados ou consequências podem ser os mais variados. Na verdade, a Cultura Organizacional pode estar na “base de conflitos intensos” (Jehn & Bendersky, 2003) ou, pelo contrário, ser o elemento precioso de uma organização, que lhe confere fronteira, que dá identidade aos seus membros, facilita a identificação de metas a alcançar e que contribui para a estabilidade da organização (Bilhim, 2006).

A Cultura Organizacional assume também uma importância fulcral no contexto escolar, uma vez que este tipo de organização se trata de um “objecto privilegiado de análise sob o ponto de vista das suas especificidades culturais” (Torres, 2007).

Sendo fruto de todo o contexto histórico do país em que as escolas se inserem, da legislação existente ao longo dos tempos nesse mesmo país, contempla também uma vertente muito característica de cada estabelecimento, resultado das especificidades desse mesmo estabelecimento e dos que aí trabalham (Torres, 2005). Por esse facto, a mesma autora considera a Cultura Organizacional escolar um “processo de construção dinâmica e interactiva”.

A escola, enquanto “estrutura social” (Lima, 2006) e congrega em si diversos actores que contribuem para a construção de uma Cultura Organizacional cujo interesse de estudo é grande, dada essa diversidade.

Compromisso Organizacional

O Compromisso Organizacional “reflecte a extensão em que um indivíduo se identifica com uma organização e está comprometido com os seus objectivos” (Kinicki & Kreitner, 2006).

Enquanto alguns autores se referem ao Compromisso Organizacional no sentido alto, outros há que o subdividem, considerando que não existe um Compromisso Organizacional geral, mas várias formas de Compromisso (Cohen, 2003).

Nesta perspectiva, surgem os conceitos de *Compromisso com a tarefa*, *Compromisso ocupacional ou de carreira*, *Compromisso com os objectivos*, *Compromisso sindical* e *Compromisso com o supervisor e equipa de trabalho* (Hera et al, 2004). Os mesmos autores sintetizam

também o Modelo de Compromissos Múltiplos considerado como o mais aceite pelos investigadores e que estabelece a existência de três tipos de compromisso distintos:

- *Compromisso afectivo* (Reflecte a ligação afectiva ou emocional do trabalhador à sua organização); *Compromisso contínuo* (Baseia-se no investimento que o indivíduo fez enquanto trabalhador de uma organização e que o faz ver a sua saída da mesma como uma perda e a permanência como uma necessidade) e *Compromisso normativo* (Caracteriza-se por um sentimento de obrigação de manter-se vinculado à organização, como forma de pagamento de uma dívida de lealdade).

A ideia da existência de múltiplos compromissos é defendida por Carmeli, Elizur e Yaniv (2007), autores que acrescentam que um bom conhecimento desses níveis de compromisso por parte dos chefes ou supervisores contribuirá para que os mesmos atinjam melhores resultados no que se refere a motivar os trabalhadores que orientam, fazendo-os adoptar os comportamentos que consideram ser os mais adequados, tendo em vista os objectivos que pretendam alcançar.

O Compromisso Organizacional é necessariamente resultado de um sentido de bem-estar no local de trabalho, daí que Kinicki e Kreitner (2006), considerem existir relação entre Compromisso Organizacional e Satisfação Laboral. Consideram de igual modo, que quanto maior o Compromisso dos funcionários maior a produtividade da organização.

Esta força, que vincula uma pessoa à organização da qual faz parte, é mais do que uma mera motivação laboral, podendo considerar-se até um “estado psicológico que impulsiona a pessoa” (Hera *et al*, 2004).

Método

Hipóteses

Em concordância com os objectivos deste projecto e com as pesquisas efectuadas, apresentam-se as seguintes hipóteses de trabalho:

Hipótese 1. Existe relação entre o nível de Conflitos Intragrupais vivenciados pelos docentes e o seu nível de Compromisso Organizacional.

Hipótese 2. O Índice de Distância Hierárquica elevado está associado a uma maior ocorrência de situações de conflito.

Hipótese 3. O Índice de Individualismo elevado provoca uma diminuição do Compromisso Organizacional.

Hipótese 4. Observa-se uma relação inversa entre Compromisso Organizacional e o Índice de Distância Hierárquica.

Hipótese 5. Um Índice de Orientação para o Futuro elevado está associado a níveis de Compromisso Organizacional elevados.

Hipótese 6. Verifica-se uma relação positiva entre Índice de Afiliação e Compromisso Organizacional.

Instrumento

Do questionário aplicado fazem parte a *Escala de Conflito Intragrupal*, a *Escala de Compromisso Organizacional* e as *Escalas de Medida de Factores da Cultura Organizacional*.

A *Escala de Conflito Intragrupal*, da autoria de Jehn (1995), com adaptação e aferição à população portuguesa de Passos e Caetano, mede a frequência com que ocorrem conflitos numa equipa de trabalho, subdividindo esses mesmos conflitos em três grupos: Conflitos de Tarefa, Conflitos de Processo e Conflitos de Relação. Este mesmo instrumento,

composto por 12 itens, faz uso de uma escala de Likert de 7 pontos (1- Nunca a 7- Sempre), sendo que os valores superiores correspondem a uma maior prevalência de um determinado tipo de conflito.

A *Escala de Compromisso Organizacional*, da autoria de Conley e Woosley (2000) e adaptada à população portuguesa por Gomes (2006), tem como objectivo medir o grau de envolvimento de um indivíduo com o seu local de trabalho e recorre também a uma escala de Likert 5 pontos (1-Discordo totalmente a 5- Concordo totalmente). Esta escala, composta por 9 itens, apresenta resultados entre 9 e 45, correspondendo os valores mais elevados a um maior Compromisso com a organização da qual o sujeito faz parte.

Acrescentámos aos dois instrumentos anteriores, as *Escalas de Medida de Factores da Cultura Organizacional*, instrumento construído por Dela Coleta e Dela Coleta (2005), validado pelos autores através de aplicação a uma amostra de 490 professores universitários.

Estas escalas têm como finalidade medir alguns factores, que poderemos também considerar indicadores, cujo conhecimento se considera imprescindível para conhecer a cultura de uma determinada organização: Índice de Distância Hierárquica (composta por 18 itens), Índice de Individualismo (12 itens), Índice de Afiliação (13 itens), Índice de Orientação para o Futuro (13 itens), Índice de Orientação para a Realização (13 itens) e Índice de Assertividade (12 itens).

Todos estes índices são medidos com recurso a uma escala de Likert de 5 pontos (com duas direcções de correcção possíveis, dependendo dos itens).

Para além dos instrumentos anteriormente especificados, o questionário incluiu também algumas questões que visavam a recolha de dados sócio-demográficos, importantes para uma posterior caracterização da amostra utilizada.

Os dados recolhidos com a aplicação deste questionário foram trabalhados recorrendo ao programa de tratamento estatístico SPSS 16.0 (*Statistical Package for Social Sciences*).

O estudo recorreu a uma amostra de 200 docentes dos grupos de Educadores de Infância, Professores do 1.º e do 2.º Ciclo da Região Autónoma da Madeira (correspondendo a cerca de 7% dos 3003 docentes que exercem funções na região nestes níveis de ensino), distribuídos por 31 escolas. Os estabelecimentos de ensino abrangidos foram seleccionados de forma aleatória, existindo contudo o cuidado de que todos os 11 concelhos da Região Autónoma da Madeira fossem abrangidos.

A amostra foi constituída, na sua maioria, por sujeitos do sexo feminino (78, 1%), sendo que as faixas etárias compreendidas entre os 20 e os 29 anos e os 30 e os 39 anos são as predominantes em ambos os sexos, perfazendo, no conjunto, 80,1% da amostra.

Também neste aspecto, a amostra acaba por ser representativa da população em estudo, uma vez que o corpo docente em exercício de funções se encontra maioritariamente nestas faixas etárias. A maioria dos sujeitos da amostra pertence ao Quadro de Escola ou ao Quadro de Zona Pedagógica.

Resultados relativos às variáveis em estudo

Os dados obtidos relativamente à variável Compromisso Organizacional permitem-nos constatar que os professores inquiridos se mostram, na sua maioria, «comprometidos» de forma significativa com a instituição onde exercem funções, obtendo-se uma média de 33 num score que poderia variar entre 9 e 45.

Apenas 5,6% dos elementos da amostra obtiveram um score abaixo de 23, embora também se deva referir que apenas 2% obtém um score

de 45%, mostrando-se desse modo totalmente «comprometidos» com a sua instituição.

Os dados estatísticos levam-nos a constatar que dos três tipos de conflito em estudo (Conflito de Tarefa, Conflito de Processo e Conflito de Relação), o mais frequente é o Conflito de Tarefa (dominante em 65,3% dos sujeitos da amostra).

Os resultados revelaram a existência de uma correlação negativa entre as variáveis Compromisso Organizacional e Conflitos Intragrupais (mais significativa no caso dos Conflitos de Relação), existindo uma associação positiva forte entre os diferentes tipos de conflito, o que significa que o aumento de qualquer um deles está associado ao aumento dos restantes.

Observou-se igualmente uma associação positiva moderada entre o Índice de Distância Hierárquica e os Conflitos Intragrupais e correlações negativas entre as variáveis Compromisso Organizacional e Índice de Individualismo e Índice de Distância Hierárquica, sendo que essa correlação é mais forte no caso do Índice de Individualismo (-0,878).

Os Índices de Afiliação e de Orientação para o Futuro elevados, estão associados a níveis de Compromisso Organizacional elevados, o que se comprova pela existência de correlações positivas entre estas variáveis (+ 0, 694).

Para além da existência de relação linear entre as variáveis em estudo, é importante salientar algumas correlações fortes entre alguns índices:

- Um Índice de Distância Hierárquica elevado está associado a um Índice de Individualismo elevado;
- Observa-se uma correlação negativa entre o Índice de Distância

Hierárquica e o Índice de Orientação para o Futuro;

- Um Índice de Individualismo elevado está associado a Índices de Orientação para o Futuro, Realização e Assertividade baixos;

- Um Índice de Afiliação elevado está associado a Índices de Orientação para o Futuro, Realização e Assertividade elevados.

Os resultados obtidos possibilitaram comprovar a existência de relação entre as variáveis em estudo, o que demonstra a pertinência do trabalho realizado. Contudo, futuramente, seria importante alargar a amostra e estabelecer comparação com outros profissionais que laboram nas instituições escolares, de modo a observarmos se a Cultura Organizacional influencia de forma idêntica diferentes grupos profissionais, se existem semelhanças nos resultados apurados e em que áreas são visíveis maiores discrepâncias.

6. Referências

Bilhim, J. A. F. (2006). *Teoria Organizacional- Estruturas e pessoas* (5.^a ed.). Lisboa: Universidade de Lisboa (Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas).

Passos, A. & Caetano, A. (2002). Tipos de conflito intragrupal: Um modelo tridimensional. In J. Vala, M. Garrido, & P. Alcobia (Orgs.), *Percursos da Investigação em Psicologia Social e Organizacional - volume.1* (pp. 109-122). Lisboa: Edições Colibri.

Carmeli, A., Elizur, D. & Yaniv, E. (2007). The theory of work commitment: a facet analysis. *Personnel Review* 36 (4), 638-649. Retirado a 1 de Junho de Emerald Engineering Library.

Chrispino, A. (2007). *Gestão do conflito escolar: da classificação dos*

conflitos aos modelos de mediação. *Rio de Janeiro, 15*, 11-28. Retirado a 12 de Janeiro de 2008 da base de dados Scielo.

Cohen, A. (2003). *Multiple Commitments in the Workplace: An Integrative Approach*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Conley, S. & Woosley, S.A. (2000). Teacher role stress, higher order needs and work outcomes. *Journal of Educational Administration*, 38, 179-201. Retirado a 30 de Maio de 2008 da base de dados ISI Web of Science.

De Dreu, C.W. (2008). The virtue and vice of workplace conflict: Food for (Pessimistic) Thought. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 5-18. Retirado a 22 de Janeiro de 2008 da Base de Dados Web of Science.

Dela Coleta, J. A. & Dela Coleta, M. F. (2005). Escalas para Medida de Fatores da Cultura Organizacional de instituições de Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, 4 (2), 155-164. Retirado a 12 de Janeiro de 2008, da base de dados Scielo.

Dimas, I. D., Lourenço, P. R. & Miguez, J. (2005). Conflitos e Desenvolvimento nos Grupos e Equipas de Trabalho - uma abordagem integrada, *Psychologica*, 38.

Gestoso, C.G. (2007). *Estratégias de negociação*. (P. Pinheiro, Trad.). Mangualde: edições pedagogo.

Hera, C. A., Iñigo, D. M., Mazo, F. R. & Bilbao, R. D. (2004) *Introducción a la Psicología del Trabajo*. Madrid: McGraw-Hill.

Hofstede, G. (2003). *Culturas e organizações*. (A. Fidalgo, Trad.). Lisboa: Edições Sílabo. (Trabalho original publicado em 1991).

- Jehn, K. A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40 (2), 256-282. Retirado a 26 de Fevereiro de 2008, de ProQuest Psychology Journals.
- Jehn, K. A. (1997). A Qualitative analyses of conflict types and dimensions in organizational groups. *Administrative Science Quarterly*, 42 (3), 530-557. Retirado a 24 de Abril de 2008 da base de dados ISI Web of Knowledge.
- Jehn, K. A. & Bendersky, C. (2003). Intragroup conflict in organizations: A contingency perspective on the conflict-outcome relationship. *Research in Organizational Behavior*, 25. Retirado a 20 de Dezembro de 2007 da base de dados ISI Web of Knowledge.
- Kinicki, A. & Kreitner, R. (2006). *Comportamento Organizacional* (2.^a ed.) (M. Rosa, Trad.). São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil. (Trabalho original publicado em 2006).
- Lima, L. (2006). Concepções de escola: Para uma hermenêutica organizacional. L. Lima (Ed.), *Compreender a Escola- Perspectivas de análise organizacional* (pp. 15-69). Porto: Edições Asa.
- McIntyre, S. E. (2007). Como as pessoas gerem o conflito nas organizações: Estratégias individuais negociais. *Análise Psicológica*, 2 (XXV), 295-305. Retirado a 10 de Março de 2008, da Base de Dados Scielo.
- Medina, F. J., Munduate, L., Dorado, M. A., Martínez, I. & Guerra, J.M. (2005). Types of intragroup conflict and affective reactions. *Journal of Managerial Psychology*, 20 (3/4), 219-230. Retirado em 12 de Março de 2008, de Emerald Journals.
- Parish, J. T., Cadwallader, S. & Busch, P. (2008). Want to, need to,

ought to: employee commitment to organizational change. *Journal of Organizational Change Management*, 21 (1), 32-52. Retirado a 30 de Maio de 2008 da Base de dados ISI Web of Knowledge.

Redorta, J. (2007). *Entender el conflicto: La forma como herramienta*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Taylor, S., Levy, O., Boyacigiller, N. & Beechler, S. (2008). Employee commitment in MNCs: Impacts of organizational culture, HRM and top management orientations. *International Journal of Human Resource Management*, 19 (4), 501-527.

Torres, L. L. (2006). Cultura organizacional em contexto escolar. In L. Lima (Ed.), *Compreender a Escola- Perspectivas de análise organizacional* (pp. 133-195). Porto: Edições Asa.

POLÍTICA E DISCURSO: EDUCAÇÃO, TRABALHO E FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DE NÍVEL TÉCNICO E TECNOLÓGICO NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Robson Luiz de França

Universidade Federal de Uberlândia

Minas Gerais Brasil

CIE-UMa

1. Introdução

Parte da consideração que o Estado de Minas Gerais localiza-se na Região Sudeste do Brasil e apresenta segundo uma superfície de 586.523 km² (6,9% do território nacional) com um Produto Interno Bruto (PIB) R\$ 236,9 bilhões (2007) (preliminar) distribuído é uma população de aproximadamente 19,7 milhões de habitantes. Dentre as principais cidades destaca-se a capital Belo Horizonte (2,5 milhões habitantes) cuja Região Metropolitana de Belo Horizonte possui cerca de 5 milhões de habitantes. Outras cidades de grande importância para o Estado de Minas Gerais são Contagem (608 mil), Uberlândia (608 mil), Juiz de Fora (513 mil), Betim (415 mil), Montes Claros (352 mil), Ribeirão das Neves (329 mil), Uberaba (287 mil), Governador Valadares (260 mil), Ipatinga (238 mil), Santa Luzia (222 mil) e Sete Lagoas (217 mil). Além dessas cidades o Estado de Minas Gerais possui 853 Municípios com uma taxa de urbanização em torno de 84,9% e com aproximadamente 9,96 milhões de pessoas economicamente ativas. Esses dados conferem ao Estado de Minas Gerais o status terceira economia do Brasil e segundo parque industrial do país.

O Estado de Minas Gerais está dividido em 10 grandes regiões: Região Central, Região do Triângulo Mineiro, Região do Alto Paranaíba,

Região do Noroeste de Minas Gerais, Região Norte de Minas Gerais, Região do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, Região do Rio Doce, Região Sul, Região da Zona da Mata, Região Centro Oeste de Minas Gerais.

Apesar da aparente robustez econômica o Estado ainda está em 10°. Lugar no Índice de Desenvolvimento Humano – IDH do Brasil que quando isolados as análises apresenta dados extremamente contraditórios como, por exemplo, a região Central considerada com maior população e mais rica em termos de PIB possui um dos IDH mais baixos do Estado.

Cada Região do Estado de Minas Gerais tem como foco de desenvolvimento econômico a chamada vocação regional, ou seja, setores como Pólo Moveleiro, Biotecnologia, Pólo da Cachaça, Eletroeletrônicos, Aço Inox, Calçadista, Fundição dentre outros.

A política neoliberal incrementada pelos governantes nas últimas décadas favoreceu a alta concentração e a uma desigual distribuição de renda, agravando a crise econômica no Brasil, promovendo o desemprego em massa, a imobilidade na produção industrial e agrícola e o falecimento do investimento estatal.

O Estado mínimo¹, que vem sendo delineado pelo poder político neste país, introduziu uma política social de enfraquecimento das conquistas sociais da classe trabalhadora, com a não introdução dos investimentos financeiros que se fazem necessários para atender as demandas da população. Ao contrário, o Estado investe maciçamente em propagandas que propagam os benefícios de uma sociedade privatizada.

1 Isso não significa, necessariamente, “um Estado pequeno, mas um Estado articulador e financiador da reestruturação produtiva na lógica do ajustamento controlado pelo mercado” (FRIGOTTO, 1997, p.36).

Com a proteção do Estado à economia de mercado, acentuam-se mais as desigualdades sociais fazendo com que o dono do capital tenha sempre mais e seja o dono da bola, acirrando os conflitos sociais e desarticulando as instituições que representam a classe trabalhadora. As palavras de ordem são: “mercado”, “escolha” e “direitos do consumidor”, que reduzem o cidadão apenas à condição de consumidor.

O discurso neoliberal atribui à intervenção do Estado todos os males sociais e econômicos da nossa atual situação e à iniciativa privada todas as virtudes e saídas; utiliza os meios de comunicação de massa para conquista da consciência social hegemônica; e, a educação, como veículo estratégico de preparação para o mercado de trabalho e como via ideológica de proclamação das excelências do livre mercado e da livre iniciativa.

Para conseguir apoio da população, o projeto neoliberal transforma questões políticas e sociais em questões técnicas. Percebe-se isso, numa análise realizada pelo Ministério do Trabalho²³, quanto ao aumento do desemprego, quando, o Estado, transfere a questão do desemprego do espaço social e político e coloca-o, apenas, como resultado da introdução de inovações no setor produtivo. A análise realizada ver no vigoroso crescimento da produtividade do trabalho a causa principal do desemprego.

Segundo o Ministério do trabalho, “... essas mudanças valorizam os trabalhadores mais qualificados, em detrimento dos menos qualificados” (BRASIL, Tendências do Mercado de Trabalho Brasileiro, www.mtb.gov.br).

2 Prof. Dr. do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

3 Documento resultado de uma exposição realizada na Câmara dos Deputados, em 14/05/98, pelo então Ministro do Trabalho, Sr. Edward Amadeo: Mercado de Trabalho Brasileiro: rumos, desafios e o papel do Ministério do Trabalho. Homepage do Ministério do Trabalho: www.mtb.gov.br

Diante do exposto, muitas questões relativas à conquista da cidadania se fazem presentes: pode a conquista da escolaridade garantir a cidadania, num país que não garante ao indivíduo o direito ao trabalho? Pode essa qualificação do trabalhador garantir-lhe emprego, sendo este um dos parâmetros fundamentais para tornar-se cidadão? Em que se percebe a importância do aprendizado da escola, competências desenvolvidas pela escola, para que o trabalhador desenvolva bem o seu trabalho? a realidade social brasileira não compromete o projeto de cidadania?

Sabe-se que no Brasil, a partir de informações do próprio Ministério do Trabalho⁴, que embora a taxa de crescimento da população brasileira venha caindo sistematicamente, existe um contingente expressivo de oferta de mão de obra reprimida, a espera de oportunidade para ingresso no mercado de trabalho. O mesmo documento informa uma mudança no perfil etário dos trabalhadores inseridos no mercado de trabalho, que, segundo este órgão, se deu em decorrência do nível de nível de qualificação da mão de obra exigida por este. Sendo que, só os trabalhadores na faixa etária entre 25 a 39 anos têm conseguido atender a exigência das empresas por serem mais experientes e qualificados. O que se indaga é se estes trabalhadores estão tendo acesso ao mercado de trabalho por serem mais bem qualificados e experientes em relação aos com menor idade, entre 15 a 24 anos; ou o que ocorre é que o acesso destes, com menor idade, está sendo prejudicado por haver uma grande demanda, melhor qualificada, que diante da falta de empregos melhores, coloca-se a disposição do mercado, aceitando qualquer coisa e, as empresas, no momento de fazer a seleção estão optando por estes, mesmo que o cargo a ser ocupado não exija, necessariamente, pessoas melhor qualificadas e experientes.

4 Dados obtidos no documento “Tendências do Mercado de Trabalho Brasileiro”, na Homepage do Ministério do Trabalho: www.mtb.gov.br.

Outro ponto importante a ser discutido, é a transferência do problema do desemprego do espaço público, social e político para o âmbito da iniciativa individual, quando o Ministério do Trabalho coloca que, uma das explicações para a menor presença verificada de jovens entre 15 e 24 anos no mercado de trabalho decorre de uma opção individual, segundo verificamos nas palavras do ministro.

Essa situação ocorre, provavelmente, porque esses mais jovens preferem ficar mais tempo na escola, seja formal, seja em cursos de qualificação profissional, antes de ir ao mercado. E por quê? Porque as empresas demandam maior qualificação e os jovens valorizam a educação. (BRASIL, Tendências do Mercado de Trabalho Brasileiro, www.mtb.gov.br).

Diante da realidade social em que vive o nosso país, onde as carências econômicas e sociais da população desafiam-nos e onde cada vez mais os jovens são chamados a participar, mais cedo, da renda familiar, é contraditória a afirmativa de que os jovens estão deixando de ingressar no mercado de trabalho por preferir *ficar mais tempo na escola*.

Sabemos que o desenvolvimento acelerado da economia brasileira a partir dos anos 30 até meados de 1980 favoreceu o ingresso da população jovem pobre no mercado de trabalho, mesmo para aqueles que não possuíam o ensino fundamental completo, e eles estavam lá em busca deste espaço.

Hoje, quando se observa um aumento no nível de pobreza em nosso país é um tanto contraditório colocar que, o retardo no ingresso do jovem no mercado de trabalho se dar em decorrência de um adiamento voluntário em busca de melhor qualificação. Outra questão que se coloca é quanto a exigência real de maior qualificação ou se esta melhor qualificação dos trabalhadores admitidos no mercado de trabalho ocorre em razão de haver uma oferta de mão de obra mais bem qualificada

disponível.

Percebe-se, portanto, uma necessidade de desenvolver determinadas habilidades básicas para a formação da mão-de-obra qualificada.

O desenvolvimento de habilidades básicas refere-se a

“Competências e conhecimentos gerais, essenciais para o mercado de trabalho e para a construção da cidadania, como comunicação verbal e escrita, leitura e compreensão de textos, raciocínio, saúde e segurança no trabalho, preservação ambiental, direitos humanos, informação e orientação profissional e outros eventuais requisitos para as demais habilidades. (BRASIL, 1999, p.8)

No entanto algumas questões pairam sobre esse cenário, como por exemplo: Para que servem as competências: para o mundo do trabalho ou para a vida? Na verdade entendemos que preparar para o mercado de trabalho é diferente de preparar para o mundo do trabalho.

O trabalho e a educação são elementos deste processo de construção da cidadania capitalista. O trabalho agora, diferentemente da visão grega, passa a ser visto como meio necessário para conquista da cidadania. É através do trabalho que o indivíduo recebe a parcela a que tem direito nas relações sociais, o seu salário, tornando real a sua condição de cidadão. O trabalhador é proprietário da sua força de trabalho e, de acordo com os seus direitos civis que proporcionam ao indivíduo liberdade em negociar livremente, este vende a sua força de trabalho em troca do salário. Ambos são proprietários: o trabalhador da sua força de trabalho e o capitalista do capital. A idéia que se estabeleceu é a de que ambos necessitam um do outro e, portanto, necessitam conviver em harmonia no espaço social.

Atualmente, diante do novo paradigma produtivo propagado (HARVEY (1994), CORIAT (1994) entre outros), o Estado se ver impelido a modificar-se e a se ajustar à nova dinâmica do capital. Para isso, se fazia necessário um novo projeto político que viesse promover as condições necessárias para implantação das mudanças, recuperando, assim, a capacidade de exploração capitalista. Embora o neoliberalismo tenha seus fundamentos na teoria clássica liberal é distinto do liberalismo do século passado. A estratégia utilizada, projeto neoliberal, busca, segundo SILVA,

A construção da política como manipulação do afeto e sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global.(1997, p.15)

FRIGOTTO (1997), alerta para a idéia hoje veiculada, no plano da ideologia neoliberal global, de que não há outra alternativa para os Estados/Nações a não ser o de ajustar-se à reestruturação produtiva excludente, através da desregulamentação do Estado, a descentralização das suas responsabilidades e autonomia e da privatização dos setores estratégicos controlados por este, visando deixar o mercado livre para ser o grande regulador das relações sociais.

Uma das tendências, a chamada *nova prática*, é a política educativa voltada para a formação básica via novas tecnologias, dirigida para a valorização dos interesses da indústria. Essa nova modalidade de

trabalho educativo serve-se das ferramentas tecnológicas como o computador. A ênfase nas tecnologias e na sua utilização em Cursos Tecnológicos e Profissionais deve-se às vantagens de preparação em curto espaço de tempo, com o menor custo e abrangendo o maior número de pessoas possível. Para a produção industrial, o trabalho educativo nesta perspectiva aponta para a melhoria profissional das pessoas já no mercado industrial, com sérias perdas na aprendizagem e das necessidades gerais de qualificação.

Esse padrão de requalificação proposto para diminuir as diferenças de conhecimentos ressalta que para os analfabetos adultos ou com um nível de escolarização muito baixo, a esperança de serem instruídos para uma nova função do sector da elite do conhecimento está fora do seu alcance. E mesmo que a reeducação fosse implementada numa escala maciça, não haveria disponibilidade suficiente de empregos de alta tecnologia na economia automatizada do século XXI para absorver o grande número de trabalhadores demitidos (Rifkin, 1995).

O processo de desemprego, na lógica excludente do projeto neoliberal, faz a sua retórica culpando a própria mão-de-obra pela não-qualificação profissional e por consequência culpando os trabalhadores pelo desemprego. Por isso dão prioridade às opções de educação com a tecnologia para universalizar o acesso ao ensino e às novas competências do trabalho.

2. Dos resultados da Pesquisa: Os impasses da formação profissional voltada para o mercado de trabalho emergente

Considerando os aspectos estratégicos da economia e produção do Estado de Minas Gerais verificou-se que em relação aos anos 1990 comparativamente constatou-se mudanças significativas de tecnologias de produção bem como alterações nos processos de gestão. Percebeu-

se investimentos em equipamentos, instalações ergonômicas para linha de produção, gestão estratégica de logística para escoação da produção. Essas mudanças foram percebidas principalmente nas empresas e indústrias voltadas para os setores agro-industriais, têxteis, transportes e químico. Ressaltam-se principalmente mudanças tecnológicas em relação ao padrão tecnológico anterior.

Na linha das mudanças tecnológicas estão presente investimentos na aquisição de equipamentos e adequação desses equipamentos às linhas de produção principalmente em atendimento à ergonomia com vistas ao aumento da produtividade o que por sua vez impacta nos novos processos de gestão do trabalho. Portanto, constatamos que nas empresas e indústrias pesquisadas, incremento na produtividade foi resultado do processo de “turbinação” de novas tecnologias no processo de produção do que propriamente da melhoria da qualidade de mão-de-obra.

Percebeu-se que a denominada inovação tecnológica no setor empresarial e industrial do lócus da pesquisa considerou principalmente a adoção de novos métodos de gestão do trabalho, tais como programas do tipo de qualidade do trabalho denominado de 5 “S”, círculos de controle de qualidade, benchmarking, fabricação just-in-time, uso de mini fábricas ou de células de trabalho, cursos de capacitação intra-industria ou empresa, capacitação par ao uso das novas máquinas, adaptação e treinamento dos funcionários nas novas instalações industriais e na ergonomia do trabalho, intensificação da regulação técnica do trabalho individual e em grupo/equipe, reducionismo das decisões à um núcleo técnico-operacional de trabalhadores mais qualificados/treinados.

Dessa maneira percebe-se um distanciamento entre os pensam o trabalho e os que executam entre os que escrevem e prescrevem os manuais operacionais e os que devem cumpri-lo. Ficou evidente também que os setores de planejamento dividem e subdividem os setores de

produção de um determinado produto em pequenas células ou ilhas de trabalho que leva a exigir do trabalhador conhecimentos e experiências consideradas tácitos ou necessariamente implícitas ao processo de trabalho. São nesse aspecto, os conhecimentos do trabalhador de acordo com sua formação escolar e profissional que consiste a base de nosso estudo, que tanto os dirigentes das empresas e indústrias pesquisadas quanto os trabalhadores entrevistados bem como os documentos analisados dos setores de recursos humanos e núcleos de treinamento de pessoal foram unânimes em afirmar que há uma demanda para novos conhecimentos tendo em vista as adequações e inovações tecnológicas apresentadas aos trabalhadores.

As inovações tecnológicas e os novos processos de produção e gestão do trabalho exigem dos trabalhadores habilidades mentais mais intensas e dinâmicas no que se refere ao raciocínio lógico dedutivo bem como ao domínio de operações mentais de processos de utilização de equipamentos novos no setor produtivo.

Por outro lado, os dados revelam que os cursos de educação profissional instituído nas diversas instituições das regiões não conseguiam acompanhar as inovações tecnológicas e de gestão do trabalho necessárias para o aumento da produção e que, portanto havia maior exigência de qualificação (escolaridade formal, formação técnica específica, requisitos comportamentais) diretamente relacionada com os novos processos apresentados, necessitando priorizar uma formação com características de polivalência. Esta inadequação entre escola/formação profissional e mercado de trabalho, de acordo com os relatos dos trabalhadores e dirigentes leva a um prejuízo que vai desde a perda do emprego até a redução da produção devido a necessidade de investir em formação do trabalhador na própria empresa.

Ainda de acordo com os trabalhadores que divididos em grupos de técnicos e grupos que desempenham atividades administrativas

percebem que o desempenho nas atividades não tem relação com sua formação escolar, ou seja, dos 45 entrevistados que exercem função técnica operacional no setor produtivo, 72% trabalham na área de formação, no entanto apenas 82% dos entrevistados responderam que o curso de formação não foi suficiente para contribuir com os conhecimentos necessários para o exercício do trabalho, para a realização das atividades profissionais.

Vale salientar que as justificativas apresentadas pelos trabalhadores foram principalmente: defasagem entre o ensino da escola e a atuação profissional; curso muito teórico, estágio insuficiente, falta de acompanhamento dos professores ao estágio profissional e curso distância da realidade do mercado de trabalho. Por outro lado, a maior parte dos alunos estudou em escolas técnicas federais, 82%, e 7% em escolas públicas estaduais e 11% em escolas técnicas privadas.

2.1. Educação, formação profissional e mercado de trabalho

No que se refere à relação específica entre a formação profissional oferecida nas escolas técnicas da pesquisa, buscou-se verificar se a formação obtida pelo egresso correspondia à necessitada no mercado de trabalho da região de abrangência deste trabalho e para tanto foram feitas entrevistas com professores, gestor escolar e alunos.

Os professores, em uma amostra de 36, e 15 diretores pertencentes a 15 escolas técnicas profissionais apresentaram ponto em comum nesta questão que se refere a tentativa de adequação do ensino acadêmico às mudanças no mundo do trabalho, no entanto também foram unânimes em afirmar que existe grande dificuldade em desenvolver determinadas competências e habilidades nos alunos devido a rápida mudança em que ocorrem e também há ausência de base escolar dos alunos egressos do ensino fundamental. Apontam como grandes dificuldades desses

alunos a habilidade de pensar matematicamente, de interpretação de textos mais extensos e até mesmo de compreensão de assuntos e temas mais complexos que exigem um raciocínio mais apurado.

Entendem que essas habilidades são fundamentais para as novas competências requeridas nas empresas e indústrias no atual contexto.

Mas vale salientar que dos 88 alunos entrevistados 91% deles relatam que o problema reside na estrutura das escolas e também na organização do ensino. Quando perguntado sobre espaço de discussão referente aos problemas do mundo do trabalho, sua reestruturação e o impacto na formação do trabalhador bem como em mecanismos de desenvolvimento humano por meio do trabalho os alunos, 97% deles afirmaram que havia pouco tempo para esses debates bem como, quando havia as discussões, essas se apresentavam pouco aprofundadas, eram discutidas em superficialidade.

Contraditoriamente a resposta dos alunos os professores entrevistados, 98% afirmaram que as escolas estavam preparadas para oferecer aos alunos o desenvolvimento das habilidades necessárias exigidas no mundo do trabalho, tendo em vista as adequações curriculares ocorridas nos últimos anos no Brasil voltadas para o ensino técnico-profissionalizante.

Já para os gestores das empresas utilizadas na amostra dessa pesquisa a percepção é outra ou seja a escola não consegue estabelecer conexão necessária com a realidade do mundo do trabalho, identificam deficiências na formação dos trabalhadores que vão desde a compreensão de orientações simples até mesmo à identificação adequado dos símbolos da leitura. Percebem também a grande dificuldade de comportamentos socialmente aceitos tais como convivência com os diferentes, respeito às orientações e normas de relações sociais na empresa, comunicação entre os pares, observância das normas de hierarquia, forte absentéismos e quando em situação de confronto profissional que envolve desafios a

tendência é a de transferir a responsabilidade para os pares ou para os superiores ou ainda para as condições de trabalho.

É natural por um lado que essas contradições sejam apresentadas tendo em vista questões relativas aos conceitos de formação para o trabalho na empresa e formação para o trabalho na academia, no entanto é fato que há sim um problema na formação dos profissionais que por sua vez contradiz o disposto nas intenções políticas presentes nos diversos documentos e diretrizes curriculares de cursos no Brasil.

Vale salientar que tanto as empresas pesquisadas quanto as escolas na figura dos professores não revelaram grande interesse em pesquisas e estudos de caráter científico sobre a temática trabalho e educação ou mesmo formação profissional e educação. Evidenciou-se que a grande preocupação está no aspecto da adaptabilidade do sujeito às inovações tecnológicas bem como às rápidas transformações no mundo do trabalho ou seja o setor produtivo brasileira têm incorporado todas as tecnologias importadas, estrangeiras que possam ampliar a produtividade e o lucro, reduzindo a mão de obra sem haver qualquer preocupação em desenvolver tecnologias próprias, nacionais e ainda sem preocupar em investir de fato, dentro da empresa em recursos humanos capazes de produzir a própria reestruturação produtiva com menor custo e potencializando os lucros sem prejuízos ao trabalhador e ao seu desenvolvimento.

3. Considerações finais

Após as análises realizadas, chega-se a questões e impasses que permeiam a grande necessidade, mas talvez pouca possibilidade de uma relação mais consciente do ser humano e o cotidiano, do superar dos limites da caracterização do conhecimento enquanto produção intelectual e da simples experiência real. Em relação às

novas tecnologias, às exigências do mundo do trabalho e às novas competências, questiona-se o significado do progresso material e do progresso do ser humano, o esvaziar do conhecimento e a padronização de ações com características comportamentais e não de conhecimentos realmente científicos, onde segundo Evangelista (1992) se instaura o *império da falta de conhecimento*.

Enfim, são essas algumas das perspectivas adotadas pelas tendências educativas da atualidade. Mas voltando à questão inicial: *Vai-se à escola para adquirir conhecimentos ou para desenvolver competências?*

Essa pesquisa foi realizada em escolas profissionais do sistema federal de ensino técnico brasileiro no Estado de Minas Gerais e os resultados da pesquisa evidenciaram que essas escolas envidam esforço de acompanhar as rápidas transformações do mundo do trabalho por um lado e por outro têm dificuldades no acompanhamento dessas rápidas transformações.

Nesse sentido ressalta-se que o papel atual da epistemologia educacional, numa visão do mercado de trabalho, sai do mundo das idéias e cai na utilidade prática empobrecendo o valor da existência do Homem na dimensão dos conhecimentos e saberes tendo em vista que a crise econômica no Brasil vem sendo delegada, pelo discurso oficial, à incapacidade de desenvolvimento do país em consonância com as exigências do capitalismo central, avançado, marcado pelo acelerado desenvolvimento e sofisticação das forças produtivas. A esta questão geralmente se associa uma outra, referente à baixa qualificação da mão-de-obra, compreendida como um fator de atraso ou de impedimento do “avanço”. No bojo de tal leitura encontra-se a pseudocentralidade da educação nas relações sociais, argumento traduzido na atualidade como condição inadiável para a participação dos países num mundo globalizado, marcado pela competitividade, qualidade e produtividade.

Segundo o Departamento Intersindical de Estudos Sócio-econômicos

e Políticos (DIEESE, 1998), “nunca trabalhadores, empresários, políticos, pesquisadores, profissionais liberais e demais formadores de opinião falaram tanto sobre a preparação para o trabalho e suas relações com o desenvolvimento do país”. E provavelmente nem tenham feito tanto, também. Entretanto, a verificável desintegração e descompasso dentro e entre tais políticas seriam mesmo o resultado de uma problemática envolvendo a eficácia e eficiência das ações do Ministério do Trabalho e Emprego ou seria expressão da incapacidade estrutural da realização da utopia liberal de “*separação cirúrgica entre os mercados e o poder político*” (FIORI, 1995 : 200)? Como outra dimensão de um mesmo processo, tais aparências não seriam uma evidência prática da incapacidade de confluência entre políticas públicas de emprego e Educação e políticas econômicas ancoradas na recessão?

Neste trabalho pretendeu-se trazer à tona duas discussões: uma referente à relação entre as políticas de qualificação profissional e uma segunda relativa à cisão entre educação escolar e formação do trabalhador que se materializa a partir de tais políticas.

4. Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 15ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. Ministério do Trabalho. **Educação e Trabalho**; um projeto para jovens e adultos de baixa escolaridade. Brasília: Ministério do Trabalho, 1998.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. **Educação Profissional no Brasil**: conceitos e Práticas em debate. Brasília: Ministério do Trabalho, 1997.

BRASIL, Ministério do Trabalho. **HABILIDADES**, uma questão de competências? Brasília: FAT/CODEFAT, 1996b.

BRASIL, Ministério do Trabalho do. **Educação Profissional**: um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília: Ministério do Trabalho, 1999b.

BRASIL, Ministério do Trabalho do. **Guia do PLANFOR 1999 - 2002**. 1999. Brasília: Ministério do Trabalho, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL, Ministério do Trabalho do. **Questões Críticas da Educação Brasileira**. Brasília: Ministério do Trabalho, 1995.

BRASIL, Ministério do Trabalho do. **Tendências do Mercado de Trabalho Brasileiro**: rumos, desafios e o papel do Ministério do Trabalho. Exposição realizada na câmara dos Deputados em 14/05/98. Homepage: www.mtb.gov.br

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, DF, 1993.

_____. Plano Decenal de Educação para Todos em Minas Gerais. Belo Horizonte, 1994.

CASTRO, Claudio M. e CARNOY, Martín (Orgs.) **Como anda a reforma da educação na América Latina?** Trad. Luiz Alberto Monjardim e Maria Lucia Leão Velloso de Magalhães. – Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1997.

CASTRO, M.H.G.de. O impacto da implementação do Fundef do Estados e municípios: primeiras observações. In. COSTA, V.L.C.(Org.). **Descentralização da educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: Fundap, Cortez, 1999.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo Averso**: o modelo japonês de trabalho e organização. Tradução de Emerson S. da Silva. Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 1994.

FERREIRA, Nilda. **Cidadania: uma questão para a educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, , 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, Crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. IN: ____ (org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O local face ao Nacional e ao Global - Limites e Possibilidades. IN: **Revista da ADUEL - SINDIPROL**, nº 02, Ano 2, edição 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. São Paulo: Cortez. 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Capitalismo Real**.. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 1996.

HIRATA, Helena. Da Polarização das Qualificações ao Modelo da Competência. IN: FERRETI, Celso J. et all (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e Educação**. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1994.

MARSHALL, T. H.. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1967.

MEHEDFF, Nassim Gabriel. Do “operário padrão” ao cidadão produtivo: o desafio de educar para a empregabilidade. IN: BRASIL, Ministério do Trabalho - SEFOR.

Educação profissional no Brasil: conceitos e práticas em debate.

Brasília: Ministério do Trabalho, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia**. IN: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tadeu da Silva (orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. **Economia e Filosofia no Pensamento Político Moderno**. Campinas/SP: Pontes, 1995.

BUTLER, E. (1983), **“A contribuição de Hayek às idéias políticas e econômicas de nosso tempo”**. *Liberal*, Rio de Janeiro.

EVANGELISTA, J.E. (1992), **“Crise do Marxismo e Irracionalismo Pós Moderno”**. Cortez, São Paulo.

FREDERICO, C. (1997), **“Razão e Desrazão: a lógica das coisas e a pós-modernidade”**. *Revista Quadrimestral de Serviço Social*, n.º 55, p.155-187.

PERRENOUD, P. (1999), **“Construir as competências desde a escola”**. Artmed, Porto Alegre.

RIFKIN, J. (1996), **“O fim dos empregos”**. Makron Books, São Paulo.

SILVA, T.T. da S. (1996), **“Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política”**. Vozes, Petrópolis.

AS DINÂMICAS DESENVOLVIDAS PELA LIDERANÇA ESCOLAR NA OPERACIONALIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS: UM ESTUDO DE CASO

Carla Patrícia Santos & Jesus Maria Sousa

Universidade da Madeira

CIE-UMa

INTRODUÇÃO

Os principais ambientes sociais que proporcionam à criança modelos de referência para as suas condutas são a família e a escola. Partindo do pressuposto de que os primeiros anos de vida determinam o sucesso futuro, as famílias são responsáveis pelos primeiros estádios da aprendizagem e pela preparação do ingresso da criança na escola. Posteriormente, e até ao momento em que ela própria possa incumbir a responsabilidade da sua formação, é à escola que é conferida a responsabilidade educativa. Uma escola “mais interactiva com o contexto social é condição necessária para que a implicação directa da população nas questões da educação seja possível” (Canário, 1989: 34).

Procuramos neste artigo examinar um conjunto de reflexões sobre a administração escolar e o panorama sócio e político, apontando para o estabelecimento de conceitos vinculados às transformações político/ideológicas.

As estratégias de mudança baseiam-se, muitas vezes, em directrizes burocráticas e em incentivos teóricos seleccionados individualmente.

Perante as alterações que afectam a qualidade de ensino, as propostas de estratégias deverão ser compostas por uma liderança associada aos ideais democráticos, centrada no processo e no sucesso, interventiva e inovadora, articulada aos valores culturais e à responsabilidade participada com vista a alcançar objectivos comuns.

Analizamos também o conceito de educação participada articulando esta temática ao contexto das práticas educativas da família no ambiente escolar. (Epstein, 1992).

Apresentamos de forma sucinta as opções metodológicas, o trajecto heurístico e os resultados da investigação. Partindo da discussão dos paradigmas quantitativo e qualitativo, fundamentamos a opção pelo estudo de caso qualitativo.

A educação pode desempenhar um papel regenerador de algumas práticas da sociedade, porque ela comporta nas suas finalidades uma perspectiva (re)criadora, o que pode ampliar a responsabilidade da escola e o compromisso de todos os agentes educativos. O objectivo da liderança poderá ser o de implementar estratégias que incentivem a práticas que respeitem a diferença, mas que mantenham a unidade, a esperança e o equilíbrio necessário para reforçar a democracia escolar.

1. A administração escolar e o panorama sócio político

A escola é uma organização complexa e para ser compreendida é necessário termos em consideração o desenvolvimento teórico específico desta área. Mas para ser valorizada, a escola deverá ser enriquecida pelos princípios da autonomia, pela participação, pela interacção social e comunitária, cujo desenvolvimento está relacionado com os processos de liderança e com o nível de participação dos diferentes protagonistas na sua dinâmica, reflectindo-se no modo como pensam e interagem na resolução dos problemas.

Partirmos do princípio de que “as escolas devem estar ao serviço da sociedade” (Rocha, 1988: 63) e da mudança social, Dewey (1915) defende a criação de um modelo de estabelecimento de ensino como comunidade “em ponto pequeno”, mas reflectindo o funcionamento da sociedade onde está inserida, ou seja:

(...) transformar cada uma das nossas escolas numa comunidade embrionária de vida, repleta de tipos de ocupação que sejam reflexo da vida da sociedade no seu todo e permeada por um espírito de arte, história e ciência. Quando a escola introduz e educa cada criança da sociedade para a participação dentro desta pequena comunidade, saturando-a com o espírito de serviço e fornecendo-lhe os instrumentos de uma auto-direcção eficaz, obtemos a mais profunda e melhor garantia de uma sociedade mais lata que é digna, afectuosa e harmoniosa (Dewey, 1915: 27-28).

A preocupação central da escola que está ao serviço da comunidade é contribuir para a formação da inteligência das crianças e jovens, transmitir os valores e a cultura de uma sociedade, privilegiando os aspectos inerentes ao exercício da solidariedade, da tolerância, da participação, da co-responsabilidade, do respeito e da liderança democrática. A administração escolar, aliada à prática pedagógica, deve seguir este caminho de ensino/aprendizagem, pela qual se concretiza a verdadeira acção educativa.

1.1. Democracia no interior da escola: um desafio

A democracia é um procedimento e, como tal, não é um fim em si mesma. Assim, precisa fundamentar-se através da participação activa dos membros da sociedade. Uma sociedade democrática estabelece-se sempre em processos decisivos com uma base participativa dos

indivíduos, o que significa mobilizar as decisões colectivas, superando, assim, a participação instrumental.

A presença da imagem da escola como democracia que, nos tempos mais recentes, se tem equacionado no contexto educativo português, diz respeito à organização e administração democrática da escola como comunidade.

A concepção da escola como comunidade educativa manifesta-se, entre nós, na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) que estabelece os princípios organizacionais e administrativos da descentralização, da participação e da integração comunitária. Este conceito é apresentado por Formosinho (1989) com base nos princípios da autonomia, da participação e da responsabilização perante os seus membros e da abertura a todos os interessados no processo educativo.

Para dar resposta à situação de crise da escola, Moreno (1978) sugere que a sua renovação tenha por base a interdependência e a solidariedade, na aceitação de um projecto educativo comum polarizador dos esforços pessoais de todos os elementos da comunidade, o desenvolvimento de um clima de relações humanas afectivas através de uma participação efectiva na tomada de decisões e a obtenção de uma verdadeira comunicação organizacional.

1.2. Descentralização: um elemento fundamental à democracia

Com o objectivo de responder às exigências crescentes da comunidade educativa de forma a garantir uma educação de qualidade, Portugal analisa a organização do sistema educativo, discutindo as competências e os poderes que devem ser concedidos às autoridades regionais e locais, com o intuito de conferir a autonomia às escolas.

O debate sobre a descentralização do sistema educacional português

não é recente e assume diversas concepções de acordo com o contexto político, económico, cultural e social de cada época. A descentralização consiste em eliminar o nível intermediário das decisões em prol da escola, garantindo uma maior eficácia das acções.

A descentralização do ensino implica, para muitos, exclusivamente a autonomia administrativa, pedagógica e financeira das escolas, mas o seu conceito é bem mais abrangente, quando relaciona o papel do líder com o corpo docente e a função das famílias dentro da organização do sistema escolar.

A descentralização aqui proposta, que terá como objectivo último o fortalecimento da organização escolar e a sua maior autonomia, constituirá num processo de redefinição do papel das instâncias centralizadas do aparato estatal e de políticas pactuadas com instâncias intermediárias (Mello, 1991: 30).

A questão da descentralização não se restringe apenas pela autonomia, mas também pela forma de liderança que se pretende empreender no sistema escolar, ampliando-se cada vez mais o nível de responsabilidades dos participantes directos do processo: directores, professores, alunos, famílias e comunidade.

2. A liderança num mundo em transformação

A mudança como fenómeno surge no decurso de um conjunto de alterações provocadas pela ruptura, com valores ou pressupostos que se passam a considerar insuficientes ou inadequados para fazer face aos novos desafios no sentido da concretização de metas comuns.

Segundo Clark (1983: 101), “a mudança é o assunto mais obstinado

nas ciências sociais. Este termo é usado em múltiplos contextos, referindo-se a alterações que variam da simples reprodução até à transformação radical.”

Toda e qualquer proposta de mudança como se verifica no processo da reforma educativa gera resistências ao pretender alterar os modos habituais de fazer as coisas já estabelecidos na cultura do ensino. A principal barreira para a mudança é o conservadorismo das organizações, que deve ser ultrapassado pela interiorização de uma cultura de inovação.

Em Portugal e nos países de tradição centralista, denota-se uma resistência à mudança por parte das organizações escolares. Alguns autores explicam este problema pela inacção interna à própria organização ou pela propensão desta em manter a estabilidade. Outros autores argumentam que a origem do problema está nas pessoas que ocupam posições de liderança nas escolas, uma vez que têm de desempenhar um simultâneo e duplo papel de gestores e líderes.

A mudança exige, para além de políticas educativas, a formação de lideranças capazes, a passagem de uma administração educativa centralizada e distante para uma administração escolar baseada na autonomia participativa, que permita o envolvimento de todos os actores do sistema, no sentido de criar uma escola de qualidade, criativa, crítica, pró-activa, eficaz e eficiente.

3. Construção de um conceito: educação participada

O conceito de participação é geralmente associado ao conceito de democracia política, estando conotado com a capacidade dos actores em colaborar nos processos decisórios da vida social. A participação é entendida como:

O mecanismo mais vulgarmente utilizado para conseguir a realização do princípio democrático, entendido este como um processo de democratização global que deve ser extensivo aos diversos aspectos da vida social, cultural, económica, etc., tomando assim as mais diversas formas – participação na administração regional e local, participação dos trabalhadores, gestão democrática das escolas e outras instituições, etc. (Lima, 1988: 30).

Desta feita, a participação é compreendida como a capacidade de colaboração activa dos actores na planificação, na direcção, na avaliação, no controlo e no desenvolvimento dos processos sociais e organizacionais. A participação é representada simultaneamente como um direito e como uma condição de cidadania:

No actual modelo de sociedade, a participação apresenta-se como um direito fundamental ligado à natureza da educação. Trata-se de garantir o direito de todos acederem à capacidade de intervirem no projecto da sua existência (...) Através da participação, os indivíduos tornar-se-ão mais permeáveis ao reconhecimento dos parâmetros que confinam as organizações a que eles próprios pertencem e que eles próprios ajudam a construir e a manter (Galego: 1993: 58).

A participação tem sido vista como uma forma de distribuição e de partilha do poder no seio da organização escolar. É referida com frequência nos discursos escolares, nomeadamente no modelo de gestão democrática dos estabelecimentos de ensino, na construção da autonomia e na elaboração do projecto educativo.

“Um rico e real envolvimento parental requer não apenas o empenho

em organizar os pais e em reestruturar escolas e comunidades com vista a mais ricos resultados educacionais; apela à invenção de ricas e de diversificadas democracias educacionais de diferença” (Fine, 1993: 7).

Montandon (1987) apresenta três tipos de atitudes para esclarecer as posições que a escola adopta perante as exigências dos encarregados de educação:

- 1) são considerados como clientes que nada conhecem de pedagogia ou de gestão e, por isso, recebem apenas a informação. “A tarefa de bem informar constitui um defeito da maior parte das organizações” (Montandon, 1987: 38). Por outro lado, há que realçar que informar não pressupõe comunicar;
- 2) são considerados fiadores a quem se recorre para se obter um *feedback*, uma informação retroactiva;
- 3) são vistos como um grupo de pressão, ou seja, são considerados adversários segundo os professores;
- 4) são considerados como verdadeiros parceiros “sem pretenderem tornar-se profissionais de ensino ou de gestão, não são apenas consultados, mas participam nas decisões. Esta concepção, raramente concretizada, pressupõe uma vontade política de modificar as relações sociais no interior do sistema escolar” (ibidem).

Se aplicarmos a taxonomia de Paterman (1970) à realidade da participação da família na vida escolar, constatamos facilmente que o conceito corrente de participação corresponde efectivamente ao nível mais elementar da pseudoparticipação. A “participação é mais simbólica do que real e é concebida de um modo meramente formal e minimalista, mais como imperativo de relações públicas do que um processo de

transferir poder para a comunidade” (Barroso, 1991: 76).

4. Opções metodológicas e trajecto heurístico

4.1. Delimitação do problema

A concepção de uma organização de administração educativa centrada na escola tem de se estabelecer entre a identidade e a complementaridade dos projectos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais e comunidade educativa. Trata-se de beneficiar indubitavelmente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades.

Esta investigação pretende ir além da compreensão artificial da vida quotidiana do líder escolar, mas sim procurar compreender a vida social de uma instituição escolar a partir de uma nova perspectiva.

4.2. Um estudo de caso qualitativo

Em concordância com a proposta de investigação, foi necessário encontrar uma abordagem metodológica que assistisse aos objectivos do estudo e se aproximasse do contexto social em análise.

Elegemos como estratégia de pesquisa o método do estudo de caso que tem por objectivo analisar uma situação autêntica na sua complexidade real que permite “descrever, formular e compreender sem sair do concreto” (Micchielli, 1968: 21), no qual os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é permitido fazermos observações directas e entrevistas dentro de um determinado contexto.

Numa definição mais técnica, Yin (1987: 23) refere-se-lhe como sendo “um método de investigação que permite um estudo holístico e significativo de um fenómeno contemporâneo no seio de um contexto

real”. Este autor considera que a selecção do percurso heurístico é condicionada pelo tipo de pesquisa, assim o estudo de caso é direccionado às inquirições, cujas questões de pesquisa são do tipo “como” e “porquê” e em que a investigação incide sobre fenómenos actuais em contexto real.

O estudo de caso possui potencialidades que o transformaram numa eficaz estratégia de investigação para a compreensão dos problemas educativos. Distinguimos a dinâmica do investigador no estudo de uma entidade social única; o facto de os métodos de observação decorrerem em espaços temporais determinados para que a informação possa fundamentar as acções dos sujeitos; a sua natureza heurística que à medida que a investigação se desenvolve, pode despertar novos elementos à pesquisa e conduzem à descoberta de relações significativas, permitindo uma interpretação contextualizada do investigador.

4.3. A *architectura* da investigação: procedimentos e instrumentos metodológicos

Ao considerar a escola na sua totalidade como foco da inovação, estamos a pôr em relevo, enquanto variáveis fundamentais, as condições internas da escola (comunhão de objectivos, liderança, processos de desenvolvimento, parcerias), orientando esforços para a elaboração de teorias de trabalho que possam contribuir para incrementar a melhoria da escola.

Podemos considerar que esta pesquisa se fundamenta, essencialmente, no trabalho de campo e que ao estudar as dinâmicas incrementadas pela liderança escolar versus participação das famílias, tentamos tirar partido de instrumentos metodológicos para compreender melhor o fenómeno a estudar. Por isso, as observações, as entrevistas, os questionários e a

análise documental foram utilizados para “arquitectar” a informação, fundamentar ou não teorias, descobrir novos factos (dados empíricos) para testar hipóteses que poderão ter aplicações práticas de forma a resolver problemas a curto e a médio prazo.

A revisão da literatura possibilitou encontrar teorias sobre investigações empíricas e deduzir as questões de investigação que foram testadas na prática. A partir desta etapa, foi necessário operacionalizar as questões de investigação e seleccionar os métodos de investigação e só posteriormente é que nos dedicámos à recolha e análise dos dados e apresentação dos resultados, que confirmaram ou não a conjectura estabelecida e que irá prover as conclusões do trabalho empírico.

Para a realização do estudo, permanecemos activamente no campo de pesquisa durante os meses de Setembro a Dezembro de 2008 onde recolhemos informação sobre um estabelecimento de ensino particular que abrange o Ensino Pré-Escolar e todo o Ensino Básico (desde o 1.º ao 3.º Ciclo). No entanto, a incidência da investigação cingiu-se apenas ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

Num primeiro momento foi feita uma análise documental, na qual foram obtidas informações históricas sobre a organização e os seus colaboradores. Em seguida, recolhemos os depoimentos do director escolar e da presidente da associação através de uma entrevista do tipo semi-estruturada. Estas foram gravadas, analisadas e comparadas.

Foram aplicados inquéritos por questionário aos encarregados de educação (165) e aos docentes (19). Os dados foram analisados em termos de frequência através do programa informático SPSS.

Paralelamente foram feitas observações e registos das reuniões formais (Conselho Escolar) realizadas mensalmente e procedemos à análise de conteúdo.

A triangulação dos dados permitiu a combinação de metodologias concebidas para complementar o estudo. Patton (1990) denominou por “triangulação metodológica” a aplicação de diversos métodos para analisar um problema, ou seja, toda a informação recolhida pode ser cruzada de forma a confirmar ou rejeitar as teorias, descortinar informação ou estabelecer novas conjecturas.

4.4. Resultados

Apresentamos neste artigo alguns dos resultados mais significativos da nossa investigação.

Iniciamos com a caracterização dos professores segundo o género e observámos que 73,7% dos professores inquiridos são do sexo feminino e 26,3%, do sexo masculino. Relativamente às idades dos inquiridos, temos 52,6% destes professores com idades entre os 30 e 39 anos, enquanto 42,1% têm entre 25 a 29 anos. Ainda é de referir que um professor tem menos de 25 anos. Nota-se homogeneidade percentual entre os professores contratados e os que pertencem ao quadro da escola, de acordo com os valores de 52,6% e 47,4%, respectivamente.

Podemos afirmar que a maioria dos professores inquiridos (78,9%) se encontra satisfeito com a colaboração existente entre a família e a escola. Dos restantes quatro professores, dois estão muito satisfeitos e dois pouco satisfeitos com a referida colaboração.

De acordo com o valor médio que foi de 1,75, permite-nos afirmar que estes professores concordam numa maneira geral, com a existência de comunicação entre director/professores, director/família e professores/família. O director desenvolve uma função que podemos considerar de zelo pelos interesses dos alunos, conhecendo os seus problemas e sendo

o intermediário entre as duas instituições sociais.

No que diz respeito às questões que abrangem a relação família/escola a consistência interna obtida foi boa. Recorrendo ao valor médio obtido, 1,51, nota-se que estes professores estão de acordo que esta relação só poderá trazer benefícios para ambas as partes. Mais do que isto, também concordam que deve haver uma relação entre o director da escola e os professores e, que novamente só trará benefícios para ambas as partes.

No que concerne aos encarregados de educação, nomeadamente à relação de parentesco com o aluno, temos aproximadamente 80,0% dos encarregados de educação que são as mães dos alunos e 16,2%, os pais. No que diz respeito às habilitações académicas dos encarregados de educação, a maior percentagem surge como tendo o ensino secundário (34,4%), seguindo-se o universitário (21,4%). A percentagem de encarregados de educação com o 1º, 2º ou 3º ciclo é de 11,0%, 13,6% e 10,4%, respectivamente, existindo assim homogeneidade percentual nestes três graus de escolaridade. A percentagem de encarregados de educação sem escolaridade corresponde a 0,6%.

Existe alguma hesitação por parte dos encarregados de educação, no que diz respeito aos aspectos que poderão contribuir para que estes não acompanhem diariamente os trabalhos escolares do seu educando. O valor mais alto registado foi de 46,8% e refere-se à actividade profissional. Depois seguem-se as tarefas domésticas e o facto de não saberem como dar apoio ao educando.

No que concerne à participação dos encarregados de educação nas actividades promovidas pela associação de pais da escola, constata-se homogeneidade percentual entre os que frequentam ocasionalmente, frequentemente e raramente ou nunca. Estes valores rondam os 20%.

O modo com estes encarregados de educação recebem a informação

da escola sobre as reuniões e actividades a desenvolver é através de carta, caderneta do aluno ou um outro qualquer suporte de papel, pois nesta opção concentraram-se 98,7% dos inquiridos. É positivo constatar que aproximadamente 95,0% destes encarregados de educação estão no mínimo satisfeitos com a escola do seu educando.

No que diz respeito à imagem que os encarregados de educação têm do director da escola, a consistência interna foi muito boa. Com base no valor médio 1,70, estamos em condições de afirmar que, de uma maneira geral, estes encarregados de educação concordam que o director da escola está a desempenhar bem as suas funções, pois informa-os das actividades e eventos que decorrem na escola, assim como os convida a participar nas decisões importantes relacionadas com os educandos, proporcionando assim uma comunicação aberta entre ambas as partes. Constatámos que este líder é um elemento dinâmico, detentor de um poder visivelmente influente na colaboração entre a escola e a família.

Nesta fase do trabalho foram confrontadas as opiniões dos docentes e encarregados de educação inquiridos. Recorremos à análise inferencial através do teste de ajustamento.

Relativamente à questão relacionada com a existência de barreiras que limitam a colaboração entre a família e a escola, podemos afirmar que as diferenças percentuais indicadas são significativas, sendo de referir que são mais os professores (52,6%) que os encarregados de educação (33,8%) a reconhecer que existem barreiras.

Como referimos anteriormente, realizámos duas entrevistas durante a investigação. Apresentaremos apenas um excerto da análise do depoimento do director escolar.

De acordo com os dados verificámos que a formação do director escolar é em Educação Moral, Religiosa e Católica. No que concerne ao tempo de serviço, lecciona há treze anos e mantém funções na direcção

há sete. Relativamente às suas funções diárias, o director organiza a sua actividade na execução do serviço administrativo, no atendimento aos alunos, professores e encarregados de educação.

O director promove a participação dos diversos actores sociais no interior da organização através de uma liderança democrática, distribuindo tarefas, inculcando responsabilidade e iniciativa. O líder escolar é um agente de mudança e envolve a família na elaboração do projecto educativo e do regulamento interno.

É atribuído um papel importante à comunicação entre a escola e a família. Os canais promovidos são informais no acolhimento às pessoas e existe a preocupação em transmitir à família, por meio da comunicação escrita, as actividades que são desenvolvidas pela escola.

O contacto com a associação de pais é regular. As principais temáticas abordadas são a resolução de problemas, debates e sugestão de actividades que conduzam à melhoria do sucesso educativo.

Na opinião do director escolar, as escolas precisam de uma liderança capaz de promover a eficácia da escola. Mas esta liderança não deve estar concentrada exclusivamente no director, mas sim orientada para os ideais democráticos e centrada numa direcção colegial.

Esta instituição escolar promove estratégias para aproximar as famílias à escola promovendo voluntariamente a iniciativa dos pais e inculcando-lhes responsabilidade em função de projectos comuns, auxiliando as famílias no comprometimento com as suas funções básicas, estimulando a colaboração da família, partilhando informação relativamente aos objectivos, valores e missão da escola.

Procurámos aprofundar quais são as barreiras que limitam a “abertura” da escola aos encarregados de educação. Para o director, as barreiras existem, mas são discretas e invisíveis e estão associadas à

falta de compreensão e intromissão de ambas as partes.

A estratégia de mudança na relação entre a escola e a família é um compromisso que o líder assume e baseia a sua acção na comunicação como meio para resolver os problemas, na disponibilidade para receber os encarregados de educação e na dinamização de projectos que envolvam a família de forma a fortalecer a sua aproximação e presença na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visão sobre a realidade em estudo não foi ingénua. Foi, em primeira instância, uma contemplação teórica. Porém, uma nova perspectiva foi obtida através do estudo de campo no que se refere à relação escola/família e às estratégias desenvolvidas na implementação de parcerias. A opção metodológica privilegiou um conjunto de descobertas que permite afirmar que é possível criar alianças entre estes dois grupos sociais e constituir uma relação democrática. Existem, contudo, algumas artimanhas (clivagens sociológicas) que se não forem travadas constituirão um palco de tensões e de desconfiança mútua.

Importa reter que os resultados dos dados analisados sugerem uma forte ligação entre a acção da liderança como uma força mediadora e de articulação entre as duas dimensões sociais. Constatámos que o papel desempenhado pelo líder escolar da organização em análise facilita os processos de difusão, de transferência e de utilização do conhecimento através dos diferentes meios de comunicação com o objectivo de fomentar a partilha de experiências.

A organização escolar, que queremos de qualidade, deve ter a capacidade de satisfazer, de antecipar e de exceder as expectativas e as necessidades explícitas ou implícitas de todos os intervenientes. A mudança implica que a administração educativa auxilie as escolas

através do incremento da autonomia, da descentralização das decisões e do investimento na formação das pessoas. A implementação de políticas e de práticas eficazes poderão alterar as estruturas básicas, os papéis, as relações, as atitudes e as convicções.

BIBLIOGRAFIA

Barroso, J. (1998). *Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública*. Colóquio, Educação e Sociedade, n.º 4, 32-58. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bogdan, R.; Biklen, S. (1999). *Investigação em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (1993). *El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Mas allá de la reestructuración y descentralización*. In M. A. Pereyra et al. (Eds.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona : Pomares-Corredor.

Canário, R.; Rolo, C.; et al. (1997). *A parceria professores/pais na construção de uma escola do 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Clark, R. M. (1983). *Family life and school achievement: why poor black children succeed or fail*. Chicago: University of Chicago Press.

Crozier, M. (1981). *Mudança individual e mudança colectiva*. In J. C. Jesuíno (Dir.). *Mudança social e psicologia social*. Lisboa: Livros Horizonte.

Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships*. Boston: Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning, Report n.º 6.

Fine, M. (1993). *(Ap)parent involvement*. Equity and choice, 9, 3.

Formosinho, J. (1989). *De serviço de Estado a comunidade educativa - uma nova concepção para a escola portuguesa*. Revista Portuguesa de Educação, 2 (1), pp. 53-86.

Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)* (2 ed.). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

Montandon, C. (1987). *L'essor des relations famille - école: problèmes et perspectives*. In P. Perrenoud ; C. Montandon. *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*. Berne: Peter Lang.

Moscovici, F. (2003). *Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo*. Rio de Janeiro: José Olympio.

Paterman, G. (1970). *Participation and democratic theory*. Londres: Cambridge University Press.

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

Stein, R. H. (1997, Julho). *A descentralização como instrumento de acção política e suas controvérsias: revisão teórica e conceitual*. Revista de Serviço Social e Sociedade, 54.

Yin, R. K. (1989). *Case study research - design and methods*. USA: Sage Publications Inc.

INFLUÊNCIA DO CAPITAL ESCOLAR DOS PAIS, DIRECTOR DE TURMA E SERVIÇOS DE PSICOLOGIA NA TOMADA DE DECISÃO DE CARREIRA EM ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO

Margarida Pocinho

Universidade da Madeira

Armando Correia

Secretaria Regional de Educação e Cultura, Madeira

José Tomás da Silva

Universidade da Coimbra

Introdução

A ajuda aos alunos no processo de tomada de decisão, nas escolas do ensino básico pode ser uma tarefa difícil para os Psicólogos de Orientação Escolar e Profissional, uma vez que uma grande parte desses alunos não responde, de uma forma efectiva, aos programas de orientação, quer estes sejam baseados numa intervenção mais tradicional e orientada para a informação sobre o mundo do trabalho e das profissões, quer mesmo numa perspectiva mais desenvolvimentista, orientadas para o conhecimento das características dos alunos, nomeadamente dos seus interesses, valores e aptidões.

Diferentes estratégias e abordagens teóricas têm sido utilizadas ao longo dos últimos anos em serviços de orientação ajudando os alunos indecisos a avaliarem o seu repertório comportamental de forma a que o traduzam em escolhas vocacionais (Savickas, 2004).

Por outro lado, a investigação sobre a indecisão vocacional tem mobilizado os esforços no sentido de uma melhor compreensão e clarificação do constructo da indecisão de carreira, proporcionando diferentes estratégias de intervenção nos serviços de orientação em contexto escolar (Fuqua & Hartmann, 1983).

A auto-eficácia, o locus de controlo e ansiedade, são factores que têm sido vistos como componentes da personalidade que intervêm no processo de tomada de decisão. Os estudos sobre a auto-eficácia (Betz & Voyten, 1997; Taylor e Betz, 1983) indicam que os alunos com uma baixa percepção da sua auto-eficácia têm dificuldades na sua tomada de decisão de carreira. O mesmo acontece com os alunos com um locus de controlo externo (Fuqua & Hartmann, 1983) ou com uma excessiva ansiedade (Fuqua, Blum & Hartman, 1988; Newman, Fuqua & Seaworth, 1989).

A investigação no campo da tomada de decisão de carreira não está, no entanto, centrada unicamente nas variáveis da personalidade e nas suas relações com a indecisão vocacional. Alguns investigadores reconhecem também a importância de factores externos ou de complexidade, que influenciam a capacidade das pessoas para fazerem escolhas de carreira apropriadas, como sendo a família, a moldura social, económica e organizacional onde o sujeito se insere (Sampson, Reardon, Peterson & Lenz, 2004). Para estes autores, estes factores contextuais podem dificultar o processamento da informação necessária, tanto na resolução de problemas que o sujeito enfrenta como na tomada de decisão de carreira.

A família, aparece com um dos factores contextuais mais estudados, assim como o seu papel fulcral no desenvolvimento da carreira. Embora algumas opiniões diverjam no que respeita às características específicas familiares que influenciam tanto as aspirações dos jovens como a tomada de decisão de carreira, alguns estudos (Mau & Bikos, 2000;

Crockett & Bingham, 2000) sugerem a existência de uma relação entre as aspirações vocacionais e o nível educacional e socio-económico das famílias. Também Mortimer (1992) sustém a importância do nível educativo dos pais na consecução dos objectivos de carreira dos seus filhos. Ainda num outro aspecto do desenvolvimento de carreira, Hannah e Khan(1989) encontram no nível socio-económico um factor relevante que afecta as expectativas de auto-efácia, ou seja, as suas crenças nas capacidades para desempenhar várias ocupações.

Outras variáveis familiares, como sendo a profissão dos pais, parecem estar relacionadas com as escolhas profissionais dos filhos (Trice, 1991). A influência da família nas aspirações vocacionais dos jovens pode fazer-se sentir, quer seja através dos conceitos familiares sobre os valores, as regras e limites, crenças, tradições e mitos, quer na quantidade e qualidade da informação fornecida sobre as profissões e o mundo do trabalho. Bratcher (1982) refere que a existência de regras rígidas pode originar um sistema familiar fechado, impossibilitando o crescimento e a possibilidade de novas experiências. Também, o nível de expectativas dos pais parece estar correlacionado com as aspirações vocacionais dos filhos, embora nem sempre a influência do pai ou da mãe se exerça da mesma forma e com o mesmo nível. A influência maternal parece ser mais evidente porquanto a maioria dos jovens prefere discutir os seus planos de carreira preferencialmente com a mãe. Flori & Buchanam (2002) citando os estudos de Guerra e Braungart-Rieker(1999)¹ sobre o papel da família no desenvolvimento da carreira, refere que os autores encontraram diferenças nas percepções dos jovens, relativamente ao pai e à mãe, no que respeita influência na decisão de carreira; os pais eram vistos como mais encorajadores de uma independência ou autonomia enquanto o papel das mães era percebido como um maior suporte na tomada de decisão.

Objectivo

O presente estudo teve como objectivo investigar a extensão da indecisão vocacional junto dos jovens do ensino secundário da Região Autónoma da Madeira, e algumas variáveis possivelmente associadas à decisão de carreira. Assim, investigaram-se as possíveis associações entre o nível socio-cultural das famílias, a frequência dos programas de orientação escolar e profissional nas escolas, a influência dos professores, do sexo e do ano de escolaridade e a indecisão de carreira conceptualizada, como um constructo referente aos problemas que os sujeitos encontram na tomada de decisão das suas carreiras (Gati, Kraus & Osipow, 1996).² Estes investigadores desenvolveram uma taxonomia para a compreender a contribuição das várias dificuldades implicadas na indecisão de carreira. Na sua taxonomia as dificuldades foram definidas como desvios a um modelo de “decisor de carreira ideal” – uma pessoa que está consciente da necessidade de tomar uma decisão de carreira, disposto a tomar essa decisão e com capacidade de a fazer correctamente, baseado num processo compatível com os seus objectivos e recursos (Hijazi, Tatar & Gati, 2004). Qualquer desvio deste modelo de decisor ideal de carreira é visto como uma potencial dificuldade que pode afectar o processo de tomada de decisão do sujeito de duas formas possíveis: (a) ou inibindo o indivíduo de tomar uma decisão ou, então (b) conduzindo-o tomar uma decisão abaixo da qualidade que seria desejada.

A taxonomia sendo estruturalmente hierárquica (Silva, 2004)³ inclui três níveis de dificuldade major que estão divididas, por sua vez, em dez categorias mais específicas. A primeira categoria principal Lack of Readiness (Falta de Prontidão) inclui três categorias de dificuldades que podem aparecer antes do início do processo de tomada de decisão: (a) Falta de motivação para se empenhar no processo de tomada de decisão de carreira, (b) indecisão geral relativa a todos os tipos de decisões e (c) crenças disfuncionais, incluindo expectativas irracionais. referentes

ao processo de tomada de decisão de carreira. As duas outras categorias principais Lack of Information (Falta de Informação sobre o Processo) e Inconsistent Information (Informação Inconsistente), incluem tipos de dificuldades que podem aparecer durante o processo de tomada de decisão de carreira. A falta de informação sobre o processo inclui quatro categorias de dificuldades (a) falta de informação sobre os diferentes passos envolvidos no processo (b) falta de informação sobre si mesmo (c) falta de informação sobre as diferentes alternativas (percursos escolares, percursos formativos, profissões) e (d) falta de informação sobre as fontes de obtenção de informação adicional. A terceira categoria principal (Informação Inconsistente) inclui três categorias relacionadas com os problemas que o sujeito pode experimentar no uso da informação: (a) informação pouco fiável ou irrealista, (b) conflitos internos tais como, preferências contraditórias ou dificuldades relacionadas com a necessidade de se comprometer com o processo: e (c) conflitos externos como sendo conflitos que envolvem a influência de terceiros.

Método

Participantes

A amostra é composta por 1962 alunos de 14 Escolas Secundária públicas da Região Autónoma da Madeira oriundos de turmas seleccionadas aleatoriamente, distribuídos equitativamente pelos 10º (n = 612), 11º (n = 531) e 12º anos (n = 809) de escolaridade, 1170 do sexo feminino e 788 do sexo masculino. A média das idades dos sujeitos situa-se nos 17 anos de idade ($M = 17$; $D = 1,5$), com mínimo de 13 anos e um máximo de 23 anos. A maioria destes alunos (n=1179) nunca reprovou e frequenta agrupamentos de prosseguimento de estudos (72,2%; n = 1420). 53,7% dos pais possuem habilitações literárias até ao 6º ano de escolaridade.

Instrumento

Gati, Krauz e Osipow (1996) desenvolveram um questionário (o Career Decision-Making Difficulties Questionnaire) para examinar empiricamente a sua taxonomia das dificuldades de tomada de decisão de carreira. Este questionário, na sua versão completa (CDDQ: Gati, Krauz & Osipow, 1996) contém 44 itens que permitem a avaliação em cada uma das 44 dificuldades indicam-se numa escala do tipo Likert com 9 pontos em que medida essa dificuldade descreve a sua situação, e que pode ser registada num continuum de 1 – Does not describe me, a 9 – Describes me well. A versão utilizada neste estudo foi um questionário traduzido da versão completa e reduzido de 44 para 34 itens por Tomás da Silva.

Embora este instrumento permita, pelas suas potencialidades aqui descritas, avaliar as necessidades específicas dos sujeitos relativamente aos problemas que apresenta, quer estes se centrem na categoria de problemas que ocorrem antes do início do processo de tomada de decisão, quer pertençam à categoria daqueles que ocorrem durante o processo, optámos por utilizar uma medida geral, a indecisão, ou seja, a tendência geral para apresentar dificuldades no processo de tomada de decisão.

Assim, o instrumento utilizado é constituído por dois questionários: o primeiro, que inclui dados biográficos e escolares, e o segundo, que constitui o questionário de dificuldades de tomada de decisão de carreira de J. Tomás da Silva (2005).

Resultados

Através do questionário 1 (Dados biográficos e escolares) verificou-se que 65,2% dos alunos frequentaram o programa de orientação escolar e profissional, no 9º ano de escolaridade, nas suas escolas. Cerca de metade frequentou até 50% das sessões e os restantes frequentaram o

programa a 100%. Relativamente à questão “Consideras que as sessões do programa te ajudaram a tomar uma decisão para a escolha do teu percurso no ensino secundário”, 67,5% dos alunos considerou que “pouco” ou “nada” ajudou. Cerca de metade dos sujeitos procurou também orientação de carreira junto dos pais e familiares (51,7%), sendo de realçar que apenas 2,2% procurou ajuda junto do director de turma.

Cerca de metade dos alunos da amostra (49,2%) possui muitas dificuldades de tomada de decisão de carreira. Apenas 7 alunos (0,04%) não têm quaisquer problemas de tomada de decisão. Estas dificuldades diminuem tendencialmente, embora não de forma estatisticamente significativa, à medida que a escolaridade aumenta.

Para melhor estudar a relação entre o nível sócio-económico e a indecisão vocacional, agruparam-se os dados das habilitações literárias dos pais em 3 grupos: grupo 1, pais que possuem a escolaridade obrigatória do seu tempo de estudante, onde foram incluídos os pais que não sabem ler nem escrever, sabem ler e escrever mas não terminaram o 1º ciclo do ensino básico, possuem o 1º ou o 2º Ciclo do Ensino Básico; grupo 2, pais que possuem o 9º ou o 12º ano de escolaridade e o grupo 3, pais que possuem bacharelato, politécnico ou universitário. Tal como a média nacional portuguesa, cerca de 50% dos pais destes alunos estão incluídos no grupo 1, ou seja, possuem o 6º ano ou menos como habilitações literárias.

Aplicando o teste Anova, verificou-se que as dificuldades de tomada de decisão diminuem significativamente à medida que as habilitações dos pais aumentam ($F=25,36$; $p<0,001$; $df=2$).

Relativamente à percentagem de frequência do programa de OEP (Orientação Escolar e Profissional), apenas 362 o frequentaram a 100%. Os dados mostram que não há diferenças significativas entre os alunos que frequentaram este programa e os que o frequentaram apenas a 25%

ou 50% em termos de tomada de decisão (teste Scheffe, $p=0,37$).

Da totalidade da amostra, apenas 756 frequentaram o programa de orientação escolar e profissional, apenas 311 consideram que as sessões foram muito ou bastante úteis. Os restantes 425 alunos consideram-mas pouco ou nada relevantes. No entanto, os participantes que tiveram boa apreciação destas sessões, têm menos dificuldades de tomada de decisão do que os outros colegas ($t=-3,48$; $p=0,001$). Não se encontraram diferenças significativas entre os alunos que frequentaram o programa de orientação escolar e profissional e os que não frequentaram ($F=0,288$; $p=0,16$, com correcção de Levene).

Dentro do grupo de alunos que tem boa percepção da eficácia do programa de OEP, as dificuldades diminuem à medida que as habilitações dos pais aumentam. Em todos os níveis de habilitações literárias as dificuldades de tomada de decisão são inferiores à média, mas essa inferioridade é muito mais destacada no grupo 3 (ensino superior). Dos alunos que possuem um má percepção da eficácia do programa, os do grupo 1 apresentaram uma média de 150 pontos na escala, muito superior à média dos alunos filhos de pais dos grupos 2 e 3, 136 e 131 pontos respectivamente.

Aplicando o teste de Kruskal-Wallis verifica-se que, na globalidade da amostra, as dificuldades de tomada de decisão diminuem significativamente à medida que as habilitações dos pais aumentam ($\chi^2=7,083$; $df=2$; $p=0,029$).

A grande maioria dos alunos já pensou qual a área em que gostaria de se especializar ou qual a ocupação que gostaria de escolher ($N=1516$; 78%). Os outros alunos, os que ainda não pensaram nesta questão, têm muitas dificuldades de tomada de decisão de carreira ($M=160,37$; $D=36,9$). Os alunos que já se decidiram tem menos dificuldades do que os colegas que ainda não o fizeram ($t=13,03$; $p<0,001$).

Discussão

Através dos dados obtidos neste estudo, verifica-se que metade dos alunos do ensino secundário tem, de facto, muitas dificuldades de tomada de decisão de carreira. Esta proporção corresponde à percentagem de alunos que mudam de curso no 1º ano do ensino superior. O cenário aqui obtido através do questionário de dificuldades de tomada de decisão de carreira é confirmado pela resposta à questão “se já considerou qual a área em que gostaria de se especializar ou qual a ocupação que gostaria de escolher”. Os que responderam “não” a esta questão, apresentam enormes dificuldades de tomada de decisão. Os que responderam “sim”, também possuem dificuldades, embora menos acentuadas. Os alunos que já decidiram qual o seu projecto de vida, estão razoavelmente confiantes na sua escolha.

Parece também não haver diferenças significativas entre o nível de dificuldades dos estudantes que frequentaram o programa de OEP e as dos que não frequentaram este programa. Para além disso, mais de metade dos alunos que frequentaram o programa, tem má percepção da eficácia das sessões do mesmo. Os que acharam que o programa de OEP foi útil, são os que têm menos dificuldades de tomada de decisão.

O principal factor que explica as diferenças de tomada de decisão é o grau académico dos pais. Tal como foi referido no enquadramento teórico, a família, aparece com um dos factores contextuais mais estudados, assim como o seu papel fulcral no desenvolvimento da carreira dos alunos (Mau & Bikos, 2000; Crockett & Bingham, 2000). É notório que, à medida que as habilitações escolares dos pais aumentam, as dificuldades diminuem significativamente, mesmo no grupo de alunos que têm boa apreciação do programa de OEP.

Da discussão aqui apresentada, surgiram algumas recomendações que passam agora a ser apresentadas.

A primeira recomendação será realizar um trabalho com os alunos (e pais) filhos de pais com fracas habilitações académicas. Trabalho este que deverá ser realizado tanto pelos psicólogos escolares, como pelos professores e demais agentes educativos. Em última instância, as entidades governamentais portuguesas deveriam mobilizar todos os esforços para aumentarem verdadeiramente o nível académico da nossa população mais carenciada.

A segunda recomendação será analisar o funcionamento dos programas de OEP e verificar por que é que há tão pouca adesão aos mesmos, porque é que não há diferenças de tomada de decisão de carreira entre os alunos que frequentam este programa e os que não o frequentam e porque é que há percepção negativa das sessões destes programas.

A terceira recomendação é repensar o papel do Director de Turma do 9º ano de escolaridade, papel este quase insignificante na escolha do curso que os alunos frequentam actualmente. Talvez fosse benéfico realizar acções de formação de professores no âmbito da orientação escolar e profissional numa perspectiva educativa, transversal e instrumental. Outro benefício importante seria o estreitar a relação psicólogo escolar – director de turma. Por último, mobilizar e sensibilizar todos os professores para a problemática da tomada de decisão de carreira dos alunos do 9º ano (ou ainda melhor, numa forma mais precoce).

A quarta recomendação relaciona-se com a filosofia dos programas de OEP em Portugal, que deverá ser também alvo de reflexão. O ideal seria iniciarem-se o mais precocemente possível e prolongarem-se até ao 12º ano de escolaridade, onde ainda se verificam muitas dificuldades de tomada de decisão de carreira.

Para além dos resultados aqui apresentados, pretendemos aferir o instrumento aqui utilizado à população madeirense e verificar quais os padrões típicos de dificuldades de tomada de decisão de carreira dos alunos do ensino secundário.

Para finalizar, seria recomendável que as problemáticas da tomada de decisão fossem encaradas como valores universais de cultura do trabalho, numa perspectiva constructiva e de respeito pelos interesses dos cidadãos (os nossos alunos). Depende de nós – actores e políticos – ajudá-los neste difícil, incerto e confuso futuro que encontramos numa sociedade pós-moderna com residência na “conhecida” e inevitável aldeia global.

Referências

- Betz, N., & Vuyten, K. (1997) Efficacy and outcome expectations' influence on career exploration and decidedness. *Career Development Quarterly*, 46, 179-189
- Bratcher, W. E. (1982). The influence of the family on career selection: A family systems perspective. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 87-91
- Crockett, L. J. and Bingham, C. R. (2000). “Anticipating adulthood: Expected timing of work and family transitions among rural youth.” *Journal of Research on Adolescence*, 10, 151-172.
- Floury, E. & Buchanan, A. (2002, Sept). The Role of Work-related Skills and career role models in adolescent career maturity. *Career Development Quarterly*. Retirado a 20 de Março, 2007, da Findarticles.com
- Fuqua, D.R., & Hartmann, B.W. (1983). Differential diagnosis and treatment of career indecision. *The Personnel and Guidance Journal*, 62(1). 27-29
- Fuqua, D. R., Blum, C. R., & Hartmann, B. W. (1998). Empirical support for the differential diagnosis of career indecision. *The Career Development Quarterly*, 36, 364-373
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of

difficulties in career decision- making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.

Guerra, A. L., & Braungart-Rieker, J. M. (1999). Predicting career indecision in college students: The roles of identity formation and parental relationship factors. *The Career Development Quarterly*, 47, 255-266.

Hannah, J. A., & Khan, S. E. (1989). The relationship of socio economic status and gender to the occupational choices of grade 12 students. *Journal of Vocational Behavior*, 34, 161-176

Hijazi, Y., Tatar, M., & Gati, I. (2004, Oct). Career decision making difficulties among Israeli and Palestinian Arab high-school seniors. *Professional School Counseling*. Retirado a 20 de Março, 2007, da Findarticles.com

Mau, W. C. and Bikos, L. H. (2000, Spring). Educational and vocational aspirations of minority and female students: A longitudinal study. *Journal of Counseling and Development*, 78, 186-194.

Mortimer, J. (1992). *Influences on adolescents' vocational development*. Berkley,CA: National Center for Research in Vocational Education. Eric Document Reproduction Services n° ED 352 555

Newman, J. L., Fuqua, D. R., & Seaworth, T. B. (1989). The role of anxiety in career indecision. Implications for diagnosis and treatment. *The Career Development Quarterly*, 37, 221-231

Sampson, J. P. Jr., Reardon, R. C., Peterson G. W., & Lenz, J. G. (2004). *Career counseling and services: A cognitive information processing approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Code

Savickas, M. L. (2004) Um modelo para a avaliação de carreira. In Quarteto (Eds) *Avaliação psicológica em Orientação Escolar e Profissional*. Lisboa. Quarteto

- Silva, J. T. (2004). Avaliação da Indecisão Vocacional. In Quarteto (Eds). *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 347-386). Lisboa. Quarteto
- Taylor, ., & Betz, N. (!983). Applications of self-efficacy theory to understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81
- Trice, A. D. (1991). Stability of children's career aspirations. *Journal of Genetic Psychology*, 152, 137-139

COOPERAÇÃO INTERNACIONAL BRASIL – ESTADOS UNIDOS NO ENSINO ELEMENTAR: MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA/ALUNA (DÉCADA 1960)

Neide Almeida Fiori

Universidade do Sul de Santa Catarina – Brasil

CIE-UMa

Cooperação internacional e PABAAE

As relações de cooperação entre Brasil e Estados Unidos sempre geraram as mais diversificadas análises, evidenciando que os esforços desenvolvidos entre esses governos apresentam-se marcantes na gestão de Henry Truman. Esse Presidente dos Estados Unidos, no discurso de posse em janeiro de 1949, divulgou os rumos da política internacional norte-americana. As novas posições governamentais deram origem ao Programa Ponto IV – por ter sido abordada a cooperação internacional no IV ponto do discurso de posse do Presidente Truman (Paixão & Paiva, 2002). Trata-se de ações que visavam, em relação às áreas subdesenvolvidas, promoção de desenvolvimento econômico mediante a transferência de conhecimento técnico, tudo animado pela ideologia da segurança nacional norte-americana que desejava colocar limites ao expansionismo soviético.

No âmbito do grande paradigma de cooperação que se constituiu o Ponto IV, Brasil e Estados Unidos endossam um Acordo amplo que se organizará na chamada Missão de Operação. O Acordo vai permitir que esses países, na década de 1950 (mais especificamente, a partir do ano de 1956), possam criar programas conjuntos que objetivavam a melhoria do ensino primário. A implementação dessa harmonia de vontades, em muitos aspectos tinha como ponto de partida a manifestação de

interesse das unidades federadas do Brasil. Nesse sentido, a iniciativa mais marcante parte do estado de Minas Gerais, em documento inicial assinado por Clóvis Salgado, como Ministro da Educação e Cultura, e por José Francisco Bias Fortes, como governador do estado de Minas Gerais. Do lado norte americano, o compromisso foi assumido por William E. Warne, diretor da *United States Operation Mission to Brazil* - USOM-B.

Estava criado o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar que ficou muito conhecido pela sua sigla, PABAEE, no âmbito do Ponto IV. O Acordo forneceu sustentação ao PABAEE durante todo o tempo de sua existência que se estende de 1956 até 1964, sendo este o ano em que um movimento militar de caráter autoritário passou a governar o Brasil. Os cursos ministrados pelo PABAEE eram disponibilizados para todo o país, via Secretarias Estaduais de Educação e se organizavam de forma semestral. Sua base de atividades administrativas e docentes estava no Instituto de Educação de Minas Gerais situado no estado desse nome, na cidade de Belo Horizonte. Essa cooperação Brasil – Estados Unidos é um tema candente que vai sofrer as influências advindas das alterações que ocorreram na política brasileira, especialmente após a presidência de Juscelino Kubitschek, o que não se pretende analisar; igualmente, a organização pedagógica do PABAEE sendo que, neste sentido, registra-se o estudo de Léa Pinheiro Paixão E Edil Vasconcellos de Paiva publicado sob o título *PABAEE (1956-1964): a americanização do ensino elementar no Brasil?* (2002).

Enfim, a presença do PABAEE na vida educacional brasileira, como curso de formação de professores, causou bastante polêmica e serão enfatizadas análises que se posicionavam **contra** o Acordo, por razões religiosas e ou de política internacional. Mas quem aqui discorrerá **a favor** dos cursos do PABAEE? A entrevistada, com suas **falas** a partir de suas memórias.

Posições restritivas à cooperação internacional

Como já afirmado, uma expressiva corrente de pensamento estava **contra** o Acordo assinado entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, por facilitar a criação de programas conjuntos que objetivavam a formação de professores, mas para os quais já se previa a marcante dominação da influência norte-americana. Enfim desvendava-se, nessas ações de cooperação, possibilidades de ampliação da influência dos Estados Unidos no Brasil. No bojo desses pensamentos estavam, ainda, muito presentes as lições que a Primeira Grande Guerra deixara à humanidade - a razão e o cálculo econômico não regem explicativamente todas as ações internacionais. Ao final da Segunda Guerra Mundial, após haver assistido a expansão de totalitarismos europeus como o fascismo e o nazismo, os historiadores e intelectuais compreenderam, ainda mais, que as energias que moldam a vida pública são tanto emocionais como racionais, tanto econômicas como culturais, segundo apresenta Robert Kelley em seu livro *El modelo cultural en la política norteamericana* (1985).

No que diz respeito especificamente ao Brasil, no decorrer da década de 1940 (especialmente a partir de 1942 quando o Brasil formaliza sua posição Pró-Aliados em relação ao conflito Segunda Guerra Mundial) ocorreu uma grande penetração cultural norte-americana: “o Brasil foi literalmente invadido por missões de boa vontade americanas, compostas de professores universitários, jornalistas, publicitários, artistas, militares, cientistas, diplomatas, empresários etc. – todos empenhados em estreitar os laços de cooperação com brasileiros – além das múltiplas iniciativas oficiais.” (Moura, 1986, p.11). O assunto também foi tratado por Antonio Pedro Tota em *O imperialismo sedutor: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra*.

A partir de ações dos Estados Unidos, implanta-se então a chamada “Política de Boa Vizinhança” que colocava a cultura na agenda

internacional dirigida ao Brasil. Não cabe aqui aprofundar esse assunto, mesmo que envolvente. O que se deseja agora registrar é que o Presidente Herbert Hoover, aproximadamente nos anos de 1928, já pensara em ações de política cultural; e que nos tempos da Segunda Grande Guerra, os projetos que envolviam penetração cultural foram implementadas pelo *Office of Inter-American Affairs* (Tota, 2000). Esse órgão foi extinto pelo Presidente Harry Trumann, no decorrer do mês de maio de 1946. Fatos marcantes estavam ocorrendo no panorama internacional: a guerra acabara, Roosevelt, o grande líder, falecera, e novas formas de relações culturais/internacionais começavam a ser gestadas, como as expressas no programa denominado Ponto IV que já foi referido e que será a base de sustentação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, o PABAAEE.

Além desses aspectos relacionados com política internacional, ocorreram também sérios debates com a Igreja Católica, a partir do entendimento de que o pragmatismo da pedagogia norte-americana, que tinha sua maior expressão em John Dewey, tornaria ateus os educadores brasileiros; e que, assim sendo, o ensino ministrado não estava harmônico com a cultura religiosa dominante no país, o catolicismo.

Esse combate situava-se na arena dos valores religiosos e minimizava (ou ocultava) as posturas de Dewey que relacionavam **democracia e educação** (1936). Quase que paradoxalmente, nesse período o educador brasileiro Anísio Teixeira, depois de haver ocupado muitas posições de relevo no campo da educação, dos anos 1952 a 1964 exerceu o cargo de diretor do influente Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Tratava-se de um professor que fizera sua formação nos Estados Unidos onde obteve o título de *Master of Arts pelo Teachers College da Columbia University* onde fora aluno de Dewey, cujo pensamento propagava no Brasil. Nesse combate no âmbito das idéias estava situado o curso do PABAAEE, cercado agora de pouca simpatia e, por vezes, mesmo animosidade por parte da hierarquia da Igreja Católica. Completando

essa linha de ponderações restritivas dirigidas aos cursos do PABAE, colocava-se também em evidência questões relacionadas com a cultura pedagógica e que eram enfatizadas à exaustão: o PABAE valorizava excessivamente as tecnologias do ensino. Este aspecto passou mesmo a ser considerado como a marca registrada do PABAE e dessa maneira, como se fora um cartão de apresentação, difundiu-se pelo Brasil.

Começando a pesquisa

O desenvolvimento da proposta seguiu os caminhos da pesquisa documental e bibliográfica e ainda apoiou-se em resultado de entrevistas. Em seus passos iniciais, o estudo recebeu a contribuição de diálogos informais mantidos com professores do ensino público estadual catarinense. Após, recebeu uma contribuição marcante propiciada por entrevistas da professora Jessy Cherem atualmente aposentada, que foi aluna do PABAE, na cidade de Belo Horizonte.

Como se deu a escolha dessa professora para ser entrevistada? Não houve nenhum procedimento aleatório relacionado com a organização de amostras. A decisão foi da pesquisadora entendendo que, na situação em questão, era adequado endossar a chamada “amostra intencional” na qual o pesquisador escolhe o entrevistado em virtude de alguns critérios; no presente caso, o critério básico foi haver uma forte familiaridade com a situação investigada – o Curso do PABAE que a entrevistada frequentou no ano de 1963.

O estudo seguiu os caminhos da “pesquisa exploratória” no sentido de investigação que visa principalmente obter familiaridade com o fenômeno em estudo. No presente caso, não se trata de familiaridade com o tema do PABAE como integrante do processo de cooperação internacional entre Brasil e Estados Unidos, uma temática que se pode considerar como bastante e competentemente investigada. O caráter

de pesquisa exploratória refere-se às lembranças de Professora/Aluna dirigidas ao PABAEE - esse curso de formação de professores trazido à tona pela memória de quem o freqüentou. Adotou-se aqui um conceito de pesquisa exploratória que

leva o pesquisador, freqüentemente, à descoberta de enfoques, percepções e terminologias novas para ele, contribuindo para que, paulatinamente, seu próprio modo de pensar seja modificado. Isto significa que ele, progressivamente, vai ajustando suas percepções à percepção dos entrevistados. Em outras palavras, ele vai conseguindo controlar, quase que imperceptivelmente, o seu viés pessoal. (Piovesan & Temporini, 1995, p.321)

Essa situação ficou bem evidente no decorrer da presente pesquisa. As entrevistas iniciais estavam, de forma muito nítida, cercadas (mentalmente) pelas expectativas da pesquisadora. Em que rumo caminhavam essas expectativas? A partir de reflexões racionais e críticas, muitas das quais expostas no início deste estudo e relacionadas com valores religiosos e políticos, esperava-se, da parte da entrevistada, marcantes restrições à atuação do PABAEE. Tal não ocorreu e deu-se mesmo o inverso: o PABAEE foi recordado com uma fase importante da formação profissional que lhe trouxe muitos conhecimentos novos. O decorrer do diálogo, sem perguntas pré-fixadas rigidamente como cabia à situação, foi revelando facetas inesperadas à pesquisadora: a importância das relações pessoais que, sob evidente estímulo do PABAEE, desenvolviam-se entre professores e alunos. Mas o grande encantamento da entrevistada foi enfocar as atividades nas zonas rurais de Santa Catarina (estado situado na região Sul do Brasil), após o regresso de formação no PABAEE.

A professora Jessy concedeu entrevistas gravadas a respeito do curso e das atividades que exerceu em Santa Catarina após o retorno; nessas

descrições de trabalho, todavia, não há tons de trajetória individual, pois sua fala se desenvolveu muito no sentido da influência exercida pelos professores formados pelo PABAE no ensino do estado de Santa Catarina. Os resultados obtidos com as entrevistas foram amplos, ricos e multifacetados. No presente momento, por questões relacionadas com espaço disponível, serão enfocados somente partes desses conteúdos. A contribuição dessa professora sempre se deu em um clima de muita espontaneidade. Essa postura manteve-se em todo o decorrer dos diálogos. Diálogos durante os quais zelou-se para que a professora Jessy sempre soubesse quando estavam sendo gravados. Uma vez transcritos, novamente deles tomava conhecimento.

A professora Jessy concluiu a sua formação de magistério no Colégio Coração de Jesus, na cidade de Florianópolis – um colégio onde estudava a elite feminina da época; nessa cidade também fez seus estudos universitários. Mais tarde, exerceu outras atividades profissionais na Secretaria de Estado da Educação e em Prefeituras Municipais de Santa Catarina, atuando sempre na área da educação.

Antes de aprofundar as análises da pesquisa, faz-se oportuno recordar o Brasil e a terra catarinense no decorrer da década de 1960. O que se visa com isso? Relembrar a Santa Catarina daqueles tempos e assim melhor controlar o erro do anacronismo que pode nos levar a julgar o passado com os valores do presente; daí a importância de se conhecer o passado.

A questão do mundo rural

No livro *A invenção do cotidiano: artes de fazer*, Michel de Certeau (1994) fala das memórias que dormem no passado e que, quando acordadas, nos levam a dizer “foi assim”, “era dessa maneira”¹

1 Grifos do autor.

(p.189). Memórias que Certeau chama de antimuseu mas que, ao serem revividas, manifestam uma potencialidade capaz de despertar o mundo cotidiano:

‘Aqui, aqui era uma padaria’; ‘ali morava a mere Dupuis’. O que impressiona mais, aqui, é o fato de os lugares vividos serem como presenças de ausências. O que se mostra designa aquilo que não é mais: ‘aqui vocês vêem, aqui havia...’, mas isto não se vê mais. (Certeau, 1994, p.189)

Poesias e subjetivismos à parte, os tempos que são o palco das presentes memórias referem-se ao estado de Santa Catarina, um mundo então muito pacato que, como nas palavras de Certeau, **não existe mais**. Bem perto, todavia, estava uma realidade em ebulição, que Vilma Figueiredo (2000) aponta ao afirmar que, na década de 1960 e acentuando-se nas seguintes, os avanços no campo da física, da biotecnologia, da informática, “possibilitaram mudanças significativas na face do mundo, encurtando distâncias e aproximando opostos, configurando o processo identificado como globalização.” (p.320). Contrastando com essa modernização, na década de 1960, a capital e mesmo todo o estado de Santa Catarina eram considerados como uma tranqüila sociedade conservadora.

No estado de Santa Catarina, o recenseamento do ano de 1960 indicava uma população estadual modesta em termos quantitativos, apresentando pouco mais de dois milhões e cem mil habitantes. Tratava-se de uma unidade da federação caracterizada por fraca urbanização e por apresentar um perfil predominantemente rural. Somente no decorrer dos anos sessenta vai manifestar-se um acentuado fenômeno de urbanização: um expressivo aumento fez a população urbana “dar um salto”, com o seu valor passando de 23% para 57% (Mattos, 1973, p.245). Trata-se de uma urbanização que veio acompanhada

de um processo geral de modernização da sociedade catarinense, especialmente nas regiões urbanas. Mas faz-se oportuno não esquecer que então, modernidades à parte, o estado de Santa Catarina nessa década de 1960, ainda apresentava 43% de sua população residindo no mundo rural. Compreende-se assim o fato de, após a conclusão do curso do PABAAE, os recém formados professores catarinenses serem encaminhados para ações que visam atender a escolaridade dessas populações, como um indicador de relevância do mundo rural, nas ações do governo estadual de então.

Em termos de Brasil, atribuir-se importância ao mundo rural, especificamente nas décadas de 1950 e 1960, pode até gerar alguma perplexidade. Trata-se de uma fase histórica conhecida pela urbanização e pelo forte processo de industrialização que então se implementa. Mas a verdade é que essa modernização do país colocaria o mundo rural em uma posição de “integração subordinada” - o **campo** perante a hegemonia da **cidade**. E nesse sentido vão continuar convivendo o campo, relacionado com o antigo e a cidade referida à modernidade, sendo a escola uma forte presença nessa modernidade desejada.

Cotidiano e pesquisa

Pode-se inicialmente levantar uma questão: haveria uma ciência do cotidiano? Ou, o cotidiano poderia ser um suporte para se fazer ciência? Preocupações dessa ordem já envolveram a pensadora marxista Agnes Heller, com seu livro *O cotidiano e a História*. Os interesses da autora, de cunho mais antropológico, levaram seguidores do marxismo a pensar, de uma forma mais profunda, sobre a questão do homem-natureza ou da humanização do homem no decorrer do processo histórico. Nesse palco situa-se o pensamento de Agnes Heller que esclarece: “o indivíduo a que se refere não é um indivíduo abstrato ou excepcional, mas sim o *indivíduo da vida cotidiana*, isto é, o indivíduo voltado às

atividades necessárias à sua sobrevivência”² (Patto, 1993, p.124) – uma participação no processo histórico que não exclui a existência de idéias, de ideais, de sentimentos e de paixões.

É preciso reconhecer, todavia, que há outras correntes de pensamento que se distanciam das posturas de Heller e que, ao tratar de investigações sobre o cotidiano, não buscam apoio em teorias abrangentes como o marxismo. Afirmam mesmo que, para fazer uma sociologia do cotidiano é preciso antes despir-se de algumas aspirações, como a de encontrar uma teoria ampla que dê ao pesquisador a agradável segurança de que seus conceitos, harmoniosamente articulados, expliquem a realidade que está sendo investigada. Nessas circunstâncias, aponta-se a chamada **lógica da demonstração** como responsável pela sensação de segurança que é gerada pela teoria e pela demonstração. No que diz respeito aos estudos sociólogos do cotidiano, esse tipo de lógica simplesmente não existe; e por conseqüência, não existe a segurança gerada pela **lógica da demonstração**. A lógica do cotidiano, empregando expressão do falar popular brasileiro, situa-se em “outra praia” e diz respeito à **lógica da descoberta**.

Aos leitores de estudos que envolvem o cotidiano, também é adequado não esperar resultados muito articulados entre si, como que lembrando um sistema. Não cabe também ter expectativas que relacionem as análises que envolvem vida cotidiana com debates que “concedem prioridade ao objecto sobre o sujeito ou, em certo sentido, à estrutura sobre a acção” (Giddens, 2000, p.05). Isso também não vai se concretizar. Mas o que esperar então?

É bom lembrar que a pesquisa sobre o cotidiano valoriza detalhes, pequenas informações, que deixam de parecer pequenas quando se articulam, como partes, em um tecido maior. Nesses momentos, o estudo do cotidiano não tem fronteiras disciplinares. No decorrer da

2 Grifo da autora.

entrevista com a professora Jessy desejou-se saber como decorriam as relações entre os colegas de curso e entre os professores e alunos nos momentos mais informais de lazer; e o que se pretendia como pedagógico, transformou-se em literatura: a entrevistada mostra versos como parte dos momentos de lazer vividos como aluna do PABAEE. A pesquisa sobre o cotidiano não perde esses desvios na conversa; melhor dizendo, para a investigação sobre o cotidiano, praticamente não existem esses desvios. E, no caso referido, a partir do pedagógico, de fato, penetrou-se no campo da literatura.

Isso ocorreu durante uma das entrevistas que deram base a esta pesquisa. A entrevistada deixou a sala de sua residência por um curto tempo e retornou portando um envelope onde estavam guardados versos, durante um tempo que nem sabia definir. Foram escritos por uma colega dos tempos do PABAEE, e depois colega de andanças, ministrando aulas pelo interior rural. Tinha gosto pelo ato de escrever e fez poesias cuja qualidade literária não vem ao caso analisar. Inspirada pelas características das colegas – uma baixinha, outra muito loira, mais uma alta e com postura militar etc. Tudo inserido nas horas de lazer docente, geralmente ao fim de tarde ou noite, no decorrer dos cursos em zona rural, onde difundiam os conhecimentos adquiridos no PABAEE.

As Prefeituras municipais usualmente eram as anfitriãs dos docentes que chegavam da capital de Santa Catarina - aqueles que tinham freqüentado os cursos do PABAEE. As atividades decorriam em uma escola, o clube local também sempre estava ao dispor e o Prefeito da localidade gostava de acompanhar tudo, seja pelo inusitado de ter “professores da capital” dando aulas nesse interior, seja para que seu nome ficasse, em termos políticos, associado ao evento, que era sempre olhado com muita simpatia.

Chamava muito a atenção, e as entrevistas registram claramente, a simplicidade desses professores que iam chegando a pé, de bicicleta

e mesmo montados em seus cavalos. Trata-se de tempos em que as “sandálias de dedo” imperavam por todos os lados. Mas ao par dessa simplicidade, a recordação geral que a entrevistada guardou é a de uma grande sensibilidade, de um enorme desejo de aprender. E muitas formas de agradecimento que pareciam não terminar mais, como se o curso que lhes fora propiciado – apenas uma semana de atividade intensa – não fosse mais do que uma obrigação do Estado, ainda tímida e tardiamente cumprida. O encerramento do curso era solenizado havendo o rito da entrega do Diploma de Aperfeiçoamento.

O Estado de Santa Catarina, ao que tudo indica, desejava que todos os professores leigos (que não haviam freqüentado nenhum curso de formação profissional) estivessem presentes nos cursos ministrados pelos docentes formados no PABAE. E uma forma de estimular evidencia-se no fato desses docentes de zona rural receberem um certo valor em dinheiro, como uma bolsa de estudo, correspondente aos dias que haviam freqüentado o curso. Esse valor não era liberado mais tarde, através de alguma Folha de Pagamento; e nem cheques circulavam para lá e para cá. Tudo se resolvia com enorme simplicidade e do modo mais direto possível. Acompanhando a equipe que viajava em carros da Secretaria da Educação pelas regiões interioranas, sempre seguia junto um funcionário público especialmente designado para esse fim, portando uma pasta enorme que continha dinheiro vivo. Era o responsável por efetuar esses pagamentos, sempre bem-vindos. Lembranças assim penetrando nos tempos atuais, fora de dúvidas criam um tom de inusitado.

Exercício de poder disciplinar?

O que esperar então de uma pesquisa sobre o cotidiano? Relembre-se que a **epistemologia da descoberta** exigirá como que um auscultar a natureza, como um olhar lançado ao derredor mas sem amarras, como

um abrir de olhos que mostrará o que antes não era visto; ou que não se queria ver. Enfim, a sociologia do cotidiano é, antes de tudo, a sociologia do particular e, com ela relacionada, a sociologia do “não previsto”; todas essas considerações foram inspiradas no livro *Sociologia da vida quotidiana*, do pesquisador português José Machado Pais.

O estudo do cotidiano pode até revelar controles invisíveis que se armam sobre as redes de relações sociais. E foi assim, colhendo informações sobre o curso do PABAE, o cotidiano e as situações de lazer dos alunos, que ocorreu a “sociologia do não previsto”.

Os alunos do PABAE freqüentavam um curso que exigia bastante de seu tempo e que os envolvia com muitas atividades, inclusive viagens de estudo ao Distrito Federal/Brasília e ao Rio de Janeiro. De tudo, inferia-se que as professoras/alunas catarinenses que estavam no PABAE mantinham, com a sociedade e a cidade de Belo Horizonte, contactos que podem ser considerados como mínimos – no ambiente do hotel onde residiam, em alguma compra eventual em lojas e, é evidente, no andar pelas ruas e situações similares.

Essa constatação tão restritiva estimulou a pesquisadora a avançar em suas indagações e inquirir sobre os lazeres mais usuais, principalmente nos fins de semana – locais que freqüentavam, o que faziam. Aflorou então um fato novo: nos fins de semana todos deviam estar presentes nas Horas de Lazer organizadas pelo próprio PABAE.

Segundo descrito em entrevistas, essas Horas eram muito descontraídas, alegres, com música, com lanches bem gostosos preparados pelos professores. Criava-se, dessa forma, uma oportunidade de encontro entre todos os bolsistas do curso do PABAE. Umas sessenta ou setenta pessoas costumam comparecer. Ninguém faltava, todos estavam presentes. A vida de estudos era muito intensa e esses momentos eram considerados muito agradáveis.

Os professores norte-americanos preferiam as casas aos apartamentos e era aí, no lugar onde residiam, que recebiam os alunos do PABAE. Ocorriam revezamentos – uma semana a Hora de Lazer era na casa de um professor, na semana seguinte o evento ocorria na casa de outro professor. Essas alterações eram apenas circunstanciais pois o evento em si, praticamente não apresentava variações. Sempre havia música, mas a entrevistada não lembrava se era brasileira ou se os ritmos norte-americanos dominavam o ambiente. Mas de algo lembrava bem claramente: a alimentação oferecida era da culinária norte-americana – um lanche com sanduíches, biscoitos e tortas.

Essas reuniões sempre ocorriam aos sábados. E a seguir diz a entrevistada:

Agora, o interessante é que nós recebíamos um convite escrito que marcava a hora de entrada e a hora de saída dessa reunião. E tínhamos que respeitar essa disciplina de horário imposta pelos professores americanos. A Professora Nazira só ficava dizendo: ‘por favor, não cheguem tarde’. Era muito interessante. Quando o relógio chegava pertinho de 10 horas, todos já iam pegando as suas coisas e tratando de se despedir.

Relatos assim levaram a pesquisadora a se inquirir: o PABAE exerceria sobre seus alunos o chamado **controle** ou **poder disciplinar**, assunto tratado por Michel Foucault, em *Microfísica do poder*.

Para que esse **poder disciplinar** assim possa ser chamado, necessita apresentar algumas características básicas, relacionadas com questões de **espaço** e de **tempo**. Em primeiro lugar, o poder disciplinar necessita estar atento à organização do espaço - não necessariamente um espaço fechado. Na verdade, trata-se de “uma técnica de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório.” (Machado, 1981,

p.XIX). O **poder disciplinar** manifesta-se também como um controle do tempo: “estabelece uma sujeição do corpo ao tempo, com o objetivo de produzir o máximo de rapidez e o máximo de eficácia.” (Machado, 1981, p.XIX).

O **poder disciplinar** de Foucault, enfim, cabe ser entendido como um tipo de poder que, no que diz respeito à sua extensão, funciona como uma rede que age sem encontrar obstáculos ou fronteiras; quanto à sua natureza, é uma técnica, um dispositivo, um instrumento capaz de produzir comportamentos. Dessa maneira, tem uma grande dimensão educativa. E, não se pode esquecer, apresenta também uma grande dimensão de controle. A organização do PABAAE teria estado atenta às questões do **poder disciplinar**? Essa percepção continua com ares de hipótese de trabalho e essa, e outras questões, possivelmente voltarão a ser tratadas em outros momentos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

Certeau, M. de (1994). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: vozes.

Dewey, J. (1936). *Democracia e educação: breve tratado de philosophia de educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Figueiredo, V. (2000). Atualidade de Max Weber. In: Souza, J. (org.). *A atualidade de Max Weber*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Foucault, M. (1981). *Microfísica do poder*. Org. e trad. Roberto Machado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal.

Giddens, A. (2000). Dualidade da estrutura: agência e estrutura. trad. Octávio Gameiro. Oeiras, Portugal: Celta.

Heller, A. (1985). *O cotidiano e a história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Kelley, R. (1985). *El modelo cultural en la política norteamericana: el primer siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Machado, R. (1981). Por uma genealogia do poder. In: Foucault, M. *Microfísica do poder*. Org. e trad. Roberto Machado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, p.IX-XXV.

Mattos, F. M. de. (1973). *Santa Catarina: nova dimensão*. Florianópolis: UFSC.

Moura, G. (1986). *Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense.

Pais, J. M. (2002). *Sociologia da vida quotidiana: teoria, métodos e estudos de caso*. Lisboa, Portugal: Imprensa de Ciências Sociais.

Paixão, L. P., & Paiva, E. V. de. (2002). *PABAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar no Brasil?* Niterói: EdUFF.

Piovesan, A., & Temporini, E. R. (1995). Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Rev. Saúde Pública*, 29,(4), 318-325.

Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101995000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 nov. 2009.

Tota, A. P. (2000). *O imperialismo sedutor: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: NECESSÁRIO AVALIAR E INOVAR

Hélder Spínola

Universidade da Madeira
CIE-UMa

Introdução

Em 1972, as Nações Unidas (UN), na Conferência para o Ambiente Humano, que decorreu em Estocolmo, assumiram a educação como a principal forma de encontrar soluções para os problemas ambientais. Passados apenas cinco anos, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1977) definiu pela primeira vez o conceito de Educação Ambiental, aquando da conferência intergovernamental sobre educação ambiental que decorreu na cidade de Tbilisi na Geórgia, apresentando 41 recomendações sobre o seu papel, objectivos e princípios. Dez anos depois, em 1987, a Comissão Mundial para o Ambiente e Desenvolvimento apresentou o relatório “O Nosso Futuro Comum”, definindo o conceito de desenvolvimento sustentável como aquele que satisfaz as necessidades das gerações actuais sem comprometer as das gerações futuras (UN, 1987). Outros cinco anos volvidos, em 1992, decorreu no Rio de Janeiro, no Brasil, a conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, uma referência incontornável na divulgação mundial das preocupações ambientais, em particular no que concerne a problemas como a destruição da camada de ozono, as alterações climáticas, a poluição, a desflorestação e a extinção de espécies (UN, 1992).

Após a implementação da Democracia, a Constituição da República Portuguesa de 1976 assumiu no seu artigo 66º a incumbência do Estado em “promover a educação ambiental e o respeito pelos valores do ambiente” consubstanciando-a com a criação da Secretaria de Estado do Ambiente integrada no Ministério do Equipamento Social e Ambiente. Só dez anos depois, com a entrada de Portugal na então Comunidade Económica Europeia (CEE), começam a ser dados importantes passos na consolidação de um percurso que viria a promover a educação ambiental de forma mais consistente no país. A publicação da Lei de Bases do Ambiente (Lei nº11/87 de 7 de Abril) e da Lei das Associações de Defesa do Ambiente (Lei nº10/87 de 4 de Abril), seguidas da transposição de inúmeras disposições plasmadas nas directivas comunitárias, deram força à educação ambiental que já constava nos objectivos de formação dos alunos, embora de forma muito genérica e vaga, na Lei de Bases do Sistema Educativo publicada em 1986 (Lei nº46/86 de 14 de Outubro). A criação do Instituto Nacional do Ambiente em 1987, que mais tarde deu lugar ao Instituto de Promoção Ambiental e depois foi diluído no Instituto do Ambiente e finalmente na Agência Portuguesa do Ambiente, estabeleceu uma base essencial para a promoção das práticas de educação ambiental, apoiando projectos desenvolvidos nas escolas, em alguns casos em parceria com as associações de defesa do ambiente (Ramos-Pinto, 2004).

Na década de noventa do século passado Portugal entrou em força no que na altura foi chamada de “moda do ambiente”, multiplicando as acções de educação ambiental nas escolas e em espaços públicos. Sem ser uma disciplina formal no ensino português, a educação ambiental nas escolas tirou partido do espaço aberto às actividades não disciplinares pela “Área-Escola”, uma área curricular não disciplinar, obrigatória, de carácter inter e multi-disciplinar que tinha como finalidades, entre outras, aplicar conhecimentos teóricos e ligar a escola ao meio social e físico envolventes (Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto) (Carapeto, 1998). O século XXI iniciou-se com uma revisão curricular em sequência da

publicação do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, e do Decreto-Lei nº 209/2002, de 18 de Outubro, incluindo três novas áreas curriculares não disciplinares: área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica, esperando-se que a Educação Ambiental pudesse ganhar expressão nestas áreas curriculares não disciplinares em seguimento do trabalho desenvolvido na “Área-Escola”, o que não veio a acontecer (Ramos-Pinto, 2004).

Os resultados da Educação Ambiental, formal e informal, desenvolvida ao longo dos últimos 20 anos é perceptível de forma genérica na sociedade portuguesa, para além de que alguns indicadores muito concretos reflectem também as consequências desse esforço, nomeadamente o aumento da taxa de separação de resíduos para reciclagem (Sociedade Ponto Verde, 2007) e a prevalência de alguns hábitos de poupança de água e de energia eléctrica (Almeida et al., 1999 & 2001). No entanto, por outro lado, abundam os indicadores de que a Educação Ambiental que tem sido desenvolvida ainda não conseguiu colocar a população portuguesa no patamar que a gravidade dos problemas ambientais actuais exige. Exemplos disso são a reduzida utilização dos transportes colectivos, o baixo nível de informação em matéria de ambiente e o baixo nível de participação na protecção do ambiente (Almeida et al., 1999 & 2001; Eurobarometer, 2008).

Com o aumento do conhecimento científico sobre a dimensão dos problemas locais e globais que afligem o ambiente, a urgência do desenvolvimento sustentável obriga a que a Educação Ambiental seja uma necessidade permanente das sociedades actuais. A actualidade exige dos cidadãos competências mínimas nesta área e a Educação Ambiental assume o desafio de uma nova forma de alfabetização, tão fundamental como saber ler, escrever e contar (Soromenho-Marques, 1998). Nas sociedades actuais qualquer cidadão é constantemente sujeito às necessidades de saber ler, escrever e contar e a menor capacidade em responder a esses desafios traduz-se em consequências

directas sobre o seu sucesso pessoal e o da própria sociedade. As exigências e expectativas em matéria de desempenho ambiental não são menos importantes para o nosso sucesso individual e colectivo. A Educação Ambiental terá de produzir resultados concretos e objectivos nos hábitos, comportamentos e opções dos indivíduos e das sociedades e, para isso, não poderá deixar de avaliar os resultados que produz inovando constantemente os seus meios, métodos e processos.

A mudança de comportamentos não depende apenas da detenção de conhecimento ou da interiorização de uma atitude em favor do ambiente, implica ultrapassar um conjunto muito diversificado de barreiras que vão desde a falta de incentivos e indisponibilidade de infra-estruturas e tecnologias até ao estado emocional do indivíduo, ao tipo de hábitos enraizados ou ao seu contexto social, entre outros. A adopção de hábitos e comportamentos amigos do ambiente é um processo complexo com muitas variáveis cujo sucesso depende de um processo contínuo de educação ambiental adaptado aos contextos específicos dos indivíduos e das sociedades onde se inserem, em detrimento das acções esporádicas e desconectadas entre si (Jackson, 2005; Moloney, Horne & Fien, 2009).

Passados mais de vinte anos interessa avaliar e reflectir sobre os resultados da Educação Ambiental tendo em atenção o seu objectivo último: formar cidadãos ambientalmente literados que adoptem comportamentos amigos do ambiente (Hungerford & Peyton, 1976; UNESCO, 1980). Até que ponto este esforço na educação ambiental resultou em cidadãos mais consciencializados para o ambiente e está a reflectir-se em mudanças de comportamento? Qual a distância entre o nível de consciencialização ambiental e o respectivo nível de acção? Com base na análise da prevalência de comportamentos amigos do ambiente, registados em estudantes da Universidade da Madeira, procurou-se responder a estas questões e reflectir sobre a necessidade de avaliar e inovar a própria educação ambiental.

Material e métodos

De forma a avaliar a adopção de hábitos amigos do ambiente por parte dos estudantes da Universidade da Madeira, foi desenvolvido e aplicado, com a colaboração dos alunos da unidade curricular de Educação Ambiental e Sustentabilidade da licenciatura em Ciências da Educação (ano lectivo 2007/2008), um inquérito sobre a prevalência de acções diárias básicas importantes para a sustentabilidade ambiental da sociedade. Para evitar respostas politicamente correctas, que não correspondessem aos reais hábitos dos estudantes inquiridos, o questionário foi aplicado de forma anónima sendo apenas registado o sexo e confirmada a condição de estudante. No mesmo sentido, o questionário foi construído de modo a não denunciar o seu propósito na área ambiental, tendo sido apresentado como uma avaliação dos hábitos e preocupações gerais dos estudantes. As respostas rápidas às 8 questões formuladas foram recolhidas por entrevista directa a 205 estudantes abordados nos corredores e noutros locais públicos do Campus Universitário da Penteada, ao longo da primeira semana do mês de Maio de 2008.

As perguntas incluídas no inquérito foram as seguintes:

Questão 1. O que o preocupa mais neste momento? a) Os conflitos armados; b) O problema dos refugiados; c) A pobreza; d) Os problemas ambientais; e) ou a crise económica.

Propósito: Avaliar a posição relativa das preocupações ambientais junto dos estudantes.

Questão 2. Quando faz compras tem em conta a origem do produto? Sim; ou Não.

Propósito: A não adopção do critério da origem do produto significa a inexistência de preferência por produtos locais, os

quais, pelas menores necessidades de transporte, significam menores emissões de poluentes e de gases com efeito de estufa.

Questão 3. Quando compra qual o critério que tem mais em atenção? Preço; Qualidade; Ambiente; ou Outro.

Propósito: Avaliar a prevalência do ambiente como critério principal nas opções de compra, em comparação com os critérios de Qualidade e Preço.

Questão 4. Como se desloca habitualmente para a Universidade da Madeira? a) Moto; b) Carro; c) Transporte público; d) A pé.

Propósito: Avaliar os hábitos de mobilidade, um dos aspectos com maior impacte ambiental da vida diária dos cidadãos devido às suas consequências em matéria de emissão de gases com efeito de estufa e degradação da qualidade do ar.

Questão 5. Quando lava os dentes quantas vezes abre a torneira? E quando toma duche?

Propósito: Avaliar se os estudantes têm o hábito de poupar água fechando e abrindo a torneira enquanto escovam os dentes ou aplicam o champô/sabão durante o duche.

Questão 6. Costuma desligar a televisão no comando ou no botão?

Propósito: Uma vez que os equipamentos eléctricos quando em *stand by* continuam a consumir energia, esta questão pretende avaliar a penetração dos hábitos de eliminação desse tipo de desperdícios energéticos.

Questão 7. Em casa, na divisão que mais utiliza, que tipo de

lâmpadas possui? a) Fluorescentes; b) Incandescentes.

Propósito: Avaliar a prevalência da adoção de lâmpadas de baixo consumo.

Questão 8. Desliga a luz quando não necessita dela?

Propósito: Avaliar a prevalência do hábito de poupança de energia eléctrica na iluminação.

Foi determinada a prevalência de cada resposta para as diferentes perguntas através de contagem directa e cálculo das percentagens, para o total e por sexo. Foi ainda calculada a prevalência dos hábitos amigos do ambiente no conjunto de estudantes que responderam à primeira questão como sendo os problemas ambientais o seu maior motivo de preocupação e naqueles que indicaram outra resposta a essa mesma pergunta. Para estes últimos dados calculou-se ainda a média das diferenças entre a prevalência dos hábitos amigos do ambiente nos estudantes com maior preocupação nos problemas ambientais e nos restantes. Foi também calculada a prevalência dos hábitos agregados de poupança de água aquando da lavagem dos dentes e no duche. Os resultados para cada uma das perguntas foram comparados entre diferentes grupos e, quando disponível, com resultados de outros estudos, através do Teste Exacto de Fisher em busca de diferenças estatisticamente significativas ($P < 0,05$).

Resultados

A tabela 1 apresenta as frequências das respostas obtidas em cada uma das perguntas do inquérito, subdivididas por total, por sexo e por maior preocupação com os problemas ambientais.

A maior preocupação dos estudantes inquiridos foi com a crise económica (40,2%), seguido da pobreza (31%), ocupando os problemas ambientais a terceira posição com quase 18% das respostas. Embora tivessem sido encontradas diferenças significativas entre sexos no que diz respeito à prevalência da preocupação relativa à crise económica, maior nos homens, e à pobreza, maior nas mulheres, a preocupação relativa aos problemas ambientais apresentou igual prevalência em ambos os sexos.

Nas compras a maior parte dos inquiridos não tem em conta a origem dos produtos que adquire (66%) sendo que os principais critérios considerados são o preço (56,8%) e a qualidade (39,2%). O critério ambiental é o mais importante apenas para 3% dos estudantes. Embora apenas 10% dos estudantes que referiram ter como principal preocupação os problemas ambientais tenham assumido o critério ambiental como o mais importante quando fazem compras, é um resultado significativamente superior ao obtido para os que assumem maiores preocupações noutras questões que não a do ambiente (1,8%).

Mais de metade dos estudantes desloca-se para a Universidade com veículo próprio, automóvel (47,8%) ou moto (3,4%), enquanto que os restantes o fazem de autocarro (41,1%) ou a pé (7,7%). O uso dos transportes públicos é significativamente maior nas mulheres (47.7%) do que nos homens (28.2%) e embora os estudantes cuja maior preocupação é o ambiente tenham uma mobilidade mais sustentável (transporte público e a pé: 57,5%) do que os restantes (48%), essa diferença não é estatisticamente significativa. Os estudantes da Universidade da Madeira revelaram uma utilização dos transportes

colectivos estatisticamente mais elevada do que a que foi encontrada na população portuguesa (30%) (Almeida et al., 2001).

O hábito de poupança de água no acto de lavar os dentes é elevado (75,9%) mas não é estatisticamente maior nos estudantes que assumem os problemas ambientais como os mais preocupantes. A prevalência deste hábito nos estudantes da Universidade da Madeira é estatisticamente superior ao obtido por Almeida et al. (2001) na população portuguesa (58%). Em relação ao hábito de poupança de água no duche a prevalência é mais baixa (48,7%) e significativamente maior nos estudantes preocupados com o ambiente (67,5%) em comparação com os restantes (47%). Cerca de um terço dos estudantes (32,4%) tem o cuidado de poupar água no acto de escovar os dentes mas não o faz no duche, sendo que 43% adopta o comportamento de poupar água em ambas as situações. A poupança de água em ambas as situações é significativamente mais elevada nos estudantes que se dizem preocupados com os problemas ambientais (57,5%) do que nos que seleccionaram outros problemas como os que mais os preocupam (39,2%). No total dos estudantes inquiridos, apenas 7,4% tem o hábito de poupar água no duche mas não o faz ao escovar os dentes e 17,2% não tem hábitos de poupança de água em ambas as situações.

O hábito de desligar as luzes quando não são necessárias possui uma penetração elevada na população estudada (87,7%), sendo significativamente maior nos estudantes preocupados com o ambiente (100%) do que nos restantes (85%). O hábito de desligar as luzes desnecessárias entre os estudantes da Universidade da Madeira é estatisticamente mais frequente do que o registado anteriormente na população portuguesa (75%) (Almeida et al., 2001). Desligar a televisão no botão do aparelho em vez de utilizar o controlo remoto, para evitar os consumos energéticos associados ao *stand by*, é um hábito muito menos disseminado entre os estudantes (38,7%), sendo estatisticamente superior nos homens (45,6%) do que nas mulheres (31,1%). As lâmpadas

de baixo consumo são adoptadas por mais de metade dos inquiridos (51.7%) pelo menos na divisão mais utilizada da casa.

Discussão

Embora o presente estudo não permita relacionar a prevalência dos hábitos amigos do ambiente nos estudantes da Universidade da Madeira com uma ou várias campanhas de educação ambiental em particular, revela a influência do trabalho que tem sido desenvolvido ao longo de duas décadas pelas escolas, meios de comunicação social, entidades governamentais e organizações da sociedade civil.

De uma forma geral, os resultados obtidos revelam que a maioria dos hábitos amigos do ambiente estudados são adoptados por cerca de metade dos estudantes da Universidade da Madeira e em alguns casos particulares por muito mais. São no entanto notórias as grandes diferenças entre a prevalência dos vários hábitos estudados, mesmo entre aqueles cujo tipo de contributo ambiental é semelhante ou mesmo igual, denotando as especificidades dos processos de adopção de cada comportamento.

A prevalência dos hábitos amigos do ambiente nos estudantes com maior preocupação pelos problemas ambientais foi em média 12,6% superior em comparação com os restantes. Estas diferenças foram mesmo estatisticamente significativas para a utilização de critérios ambientais nas compras (10% versus 1,8%), na poupança de água no duche (67,5% versus 47%) e no desligar das luzes desnecessárias (100% versus 85%). Este resultado revela que mesmo que uma maior consciencialização para com o ambiente não seja o único factor importante na adopção dos comportamentos amigos do ambiente, tem um efeito positivo relevante.

A diferença estatisticamente significativa ($P < 0,05$) entre a prevalência do hábito de fechar a torneira ao lavar os dentes (75,9%) e o hábito de fechar o chuveiro no duche (48,7%), ambos com o mesmo propósito ambiental de poupar água, é um exemplo paradigmático. Poderão estas diferenças ser interpretadas com base numa motivação maior para poupar água no acto de lavar os dentes do que no duche? Poderão ser interpretadas com base na maior disponibilidade de conhecimento sobre como poupar água ao lavar os dentes do que no duche? Estarão relacionadas com alguma perda de conforto inerente ao fechar a água no duche? Ou será apenas resultante dos diferentes níveis de interiorização desses hábitos em sequência da maior focalização que as campanhas de educação ambiental têm feito sobre a necessidade de fechar a torneira ao escovar os dentes? As diferenças nos resultados para estes dois hábitos reflectem a dimensão da complexidade dos processos de mudança de comportamentos. Não sendo espectável que quem poupa água ao lavar os dentes desconheça como fazê-lo também no duche, esta diferença reflecte a distância que vai entre a disponibilidade de conhecimento, ou mesmo de uma atitude pró-ambiente, e a adopção efectiva do comportamento adequado. Neste caso concreto, a menor prevalência do hábito de poupar água no duche representa provavelmente a consequência de uma maior distância entre os valores do indivíduo e a essa acção concreta. Esta maior distância entre o conhecimento/atitude e a acção revela a existência de barreiras mais fortes que dificultam a adopção do comportamento. Seria importante estudar, para este caso concreto, quais são essas barreiras, sendo que algumas delas podem estar relacionadas com a perda de conforto, nomeadamente por alguns sistemas de aquecimento de água não garantirem a manutenção da temperatura da água ao fechar e abrir o chuveiro. Para elevar a prevalência do hábito de poupança de água no chuveiro será necessário reforçar a motivação por via de programas de educação ambiental de modo a mais facilmente levar os indivíduos a ultrapassar as barreiras existentes e, em simultâneo, adoptar recursos,

nomeadamente tecnológicos, que contribuam para eliminar ou atenuar as barreiras existentes. Apesar das barreiras que possam existir, considerando que a adopção conjunta de ambos os hábitos de poupança de água é significativamente maior entre os estudantes preocupados com o ambiente (57,5%) do que nos restantes (39,2%), parece evidente que o reforço da sensibilização ambiental significa, por si só, uma maior adopção do comportamento amigo do ambiente em causa.

No campo da redução dos consumos energéticos, ao nível da electricidade ou dos combustíveis, a prevalência dos comportamentos amigos do ambiente varia fortemente, sendo o mais frequente o desligar as luzes desnecessárias (87,7%) e o menos frequente o desligar a televisão no botão do aparelho (38,7%). No entanto, todos os comportamentos de poupança energética estudados, nomeadamente utilizar os transportes públicos ou andar a pé, desligar as luzes desnecessárias, utilizar lâmpadas de baixo consumo e desligar a televisão no botão do aparelho, surgem com maior prevalência nos estudantes mais preocupados com o ambiente. No entanto, tendo em conta os custos energéticos para o indivíduo, é muito provável que parte da motivação que conduz a estas poupanças seja também económica e não apenas ambiental, em particular no que diz respeito ao uso do transporte público.

Mais uma vez coloca-se a questão sobre qual será o motivo de, existindo uma forte prevalência do hábito de desligar as luzes desnecessárias, o hábito de desligar a televisão no botão do aparelho seja tão baixo? Estamos a falar de dois comportamentos distintos mas que possuem o mesmo objectivo, poupança de energia eléctrica. Manter uma televisão em *stand by* corresponde sensivelmente ao mesmo consumo de uma lâmpada eficiente ligada, cerca de 20 watts por hora. No entanto, poucos são aqueles que deixariam uma luz desnecessariamente ligada quando vão dormir mas muitos são os que deixam a televisão em *stand by* ao fim da noite. Neste caso, ao contrário dos hábitos na poupança de água acima referidos, não é evidente para todos que da mesma forma

que podemos poupar electricidade desligando uma lâmpada também o podemos fazer desligando completamente a televisão no botão. Na verdade, enquanto que as campanhas de educação ambiental têm apostado, há mais de duas décadas, em focar o hábito de desligar as luzes, só há muito pouco tempo começaram a surgir referências aos consumos em *stand by*. Assim, é provável que a grande diferença entre a adopção destes dois hábitos esteja fortemente relacionada com a falta de conhecimento e reforço da atitude para com estes consumos energéticos parasitas.

A adopção de uma mobilidade mais sustentável, utilizando os transportes públicos ou andando a pé, constitui um importante contributo para reduzir as emissões de gases com efeito de estufa e a degradação da qualidade do ar dentro dos centros urbanos. Apesar de ser uma questão central em matéria de sustentabilidade e de combate a problemas ambientais graves que afectam a sociedade e a saúde pública, continua a ser um hábito de difícil penetração perdendo para a adopção do uso do automóvel. Embora seja um tema muito focado em campanhas de educação ambiental na última década, as barreiras existentes à adopção de uma mobilidade mais sustentável têm sido difíceis de ultrapassar. No caso concreto dos hábitos de mobilidade adoptados pelos estudantes da Universidade da Madeira, constata-se que quase metade utiliza o autocarro (41,1%) ou desloca-se a pé (7,7%), sendo uma prevalência mais elevada do que na população portuguesa (30%) (Almeida et al., 2001), provavelmente devido à menor capacidade económica dos estudantes adquirirem e manterem um automóvel. A diferença entre a prevalência de hábitos de mobilidade sustentáveis em estudantes preocupados com os problemas ambientais (57,5%) e os restantes (48,8%) não é estatisticamente significativa, o que indicia que outros factores importantes que não a atitude para com as questões ambientais constituem barreiras muito importantes à adopção do comportamento. Nessas barreiras deverão estar incluídas questões sociais e culturais, que incentivam o uso do automóvel e depreciam a opção pelos transportes

públicos, e outras relacionadas com o conforto e a dificuldade de resposta do actual transporte colectivo às reais necessidades de mobilidade. É de salientar a maior utilização do autocarro por parte das mulheres (47,7%) em comparação com os homens (28,2%), diferenças estatisticamente significativas que poderão estar relacionadas com factores sociais e culturais que afectam de forma distinta ambos os sexos. Estas diferenças devem ser estudadas no sentido de melhor adaptar ao público masculino as campanhas de educação ambiental referentes à promoção do uso dos transportes colectivos.

No que diz respeito aos hábitos ambientais nas compras o presente estudo revelou a necessidade de uma aposta mais forte em termos de educação ambiental, reforçando em particular a importância da adopção de critérios ambientais nas escolhas dos produtos ou serviços, com particular destaque para a preferência pelos produtos locais, os quais requerem consumos energéticos muito menores no seu transporte desde o produtor até ao consumidor.

Conclusões

O presente estudo permitiu identificar quais os comportamentos amigos do ambiente com menor prevalência junto dos estudantes da Universidade da Madeira, os quais deverão ser alvo de uma maior atenção em campanhas de educação ambiental futuras, nomeadamente o combate aos consumos de energia em *stand by* nos equipamentos eléctricos, a adopção de critérios ambientais nas compras e a utilização dos transportes colectivos. Este trabalho revela também a importância de abordagens específicas para cada hábito que se pretenda promover pois é notório nos resultados obtidos que nem sempre ocorre o efeito de contágio entre diferentes comportamentos, mesmo que relacionados.

Embora se possa concluir que uma maior preocupação em

relação aos problemas ambientais conduz a uma maior adopção de comportamentos amigos do ambiente, não deixa de ser evidente que existem outros factores de grande importância que devem ser identificados e acautelados tendo em conta cada caso em particular. As campanhas de educação ambiental, para além de terem como objectivo geral veicular informação e motivar para a acção, devem ser adaptadas ao público-alvo considerado e identificar as barreiras tecnológicas, sociais, culturais, ou outras, que interesse ultrapassar para alcançar a adopção dos novos comportamentos.

Cada vez mais, na medida da gravidade de alguns problemas locais e globais como as alterações climáticas, a degradação da qualidade do ar nos centros urbanos e a perda de biodiversidade, é urgente adequar os programas de educação ambiental ao seu objectivo último, formar cidadãos que adoptem comportamentos amigos do ambiente. Nesse sentido, para além da necessidade de colocar no terreno novas campanhas de educação ambiental que focalizem nos comportamentos menos frequentes e mais consequentes, é incontornável proceder à avaliação dos seus resultados como forma de obter o *feedback* necessário para adequar e inovar métodos e estratégias numa óptica de melhoria contínua.

A Universidade da Madeira, inserida num contexto insular e autonómico, onde o desempenho ambiental é um aspecto crucial para o desenvolvimento social e económico, pode e deve assumir um papel de destaque na promoção da sustentabilidade, formando recursos, investigando e prestando serviços à comunidade na área da Educação Ambiental.

Bibliografia

Almeida J. F. (Coord.), Lima A. V., Figueiredo A., Ferreira A. C., Horta A., Lorga C., Coimbra E., Subtil F., Nave J. G., Matos G., Pinheiro J., Casanova J. L., Garcia J. L., Schmidt L., Pott M., Barata P., Valente S. (1999). *Os Portugueses e o Ambiente: I Inquérito Nacional às Representações e Atitudes Face ao Ambiente*, Oeiras, Celta Editora.

Almeida J. F. (Coord.), Lima A. V., Ferreira A. C., Costa A. F., Nave J. G., Casanova J. L., Guerra J., Schmidt L., Ramos M., Pott M., Truninger M., Fonseca S., Valente S. (2001). *Os Portugueses e o Ambiente: II Inquérito Nacional às Representações e Atitudes Face ao Ambiente*.

Eurobarometer. (2008). *Attitudes of European Citizens Towards the Environment. Especial Eurobarometer 295. Wave 68.2.*

Hungerford, H. R. & Peyton, R. B. (1976). *Teaching environmental education*. Portland, ME : Weston Walch.

Jackson, T. (2005). *Motivating Sustainable Consumption: A Review of Evidence on Consumer Behaviour and Behavioural Change. A Report to the Sustainable Development Research Network, Sponsored by Defra UK.*

Moloney, S., Horne, R.E. & Fien J. (2009). *Transitioning to low carbon communities—from behaviour change to systemic change: Lessons from Australia*. *Energy Policy* doi:10.1016/j.enpol.2009.06.058.

Ramos-Pinto, J. (2004). *Educação Ambiental em Portugal: Raízes, influências, protagonistas e principais acções*. *Educação, Sociedade & Culturas* 21: 151-165.

UN. (1972). *Report of the United Nations Conference on the Human Environment in Stockholm, 5 – 16 June.*

UN. (1987). Report of the World Commission on Environment and Development. United Nations. General Assembly Resolution 42/187, 11 December.

UN. (1992). Declaration of the United Nations Conference on Environment and Development in Rio de Janeiro, 3 – 14 June.

UNESCO. (1977). Final Report of the Intergovernmental Conference on Environmental Education organized by UNESCO in co-operation with UNEP in Tbilisi, 14 - 26 October.

UNESCO. (1980). Environmental education in the light of Tbilisi conference. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Sociedade Ponto Verde. (2007). Caracterização dos Sistemas Municipais Aderentes ao Sistema Ponto Verde, Portugal.

Soromenho-Marques, V. (1998). O Futuro Frágil. Os Desafios da Crise Global do Ambiente. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Tabela 1

*Prevalência das respostas por total, estudantes do sexo feminino, estudantes do sexo masculino e estudantes cuja maior preocupação são os problemas ambientais ou estudantes cuja maior preocupação não são os problemas ambientais. As diferenças estatisticamente significativas ($P < 0,05$), entre respostas de grupos diferentes para as mesmas perguntas, estão marcadas com *.*

Preocupação global.					
<i>1. O que o preocupa mais neste momento?</i>					
Respostas	Total n=205	Mulheres n=134	Homens n=71	Preocupação ambiente n=40	Outras preocu- pações n=165
Conflitos armados	9,4%	10,7%	6,8%	-----	-----
Refugiados	1,7%	1,9%	1,4%	-----	-----
Pobreza	31%	38,4%*	15,1%*	-----	-----
Problemas ambientais	17,7%	17,6%	17,8%	-----	-----
Crise económica	40,2%	31,4%*	58,9%*	-----	-----
Compras.					
<i>2. Quando faz compras tem em conta a origem do produto?</i>					
Sim	34%	34,1%	33,8%	40%	33,7%
Não	66%	65,9%	66,2%	60%	66,3%
<i>3. Quando compra qual o critério que tem mais em atenção?</i>					
Preço	56,8%	60,6%	49,4%	87,5%	98,2%
Qualidade	39,2%	36,1%	44,6%		
Ambiente	3%	2,6%	3,6%	10%*	1,8%*
Outro	1%	0,65%	2,4%	2,5%	0%

Mobilidade.					
4. Como se desloca habitualmente para a Universidade da Madeira?					
Moto	3,4%	1,5%	7%	42,5%	52%
Carro	47,8%	44,9%	53,5%		
Transportes públicos	41,1%	47,7%*	28,2%*	57,5%	48%
A pé	7,7%	5,9%	11,3%		
Água.					
5. Quando lava os dentes quantas vezes abre a torneira?					
Uma (sempre aberto)	24,1%	22,4%	27,5%	15%	28%
Mais de uma (fecha)	75,9%	77,6%	72,5%	85%	72%
5.1. E quando toma duche?					
Uma (sempre aberto)	51,3%	47,2%	58,6%	32,5%	53%
Mais de uma (fecha)	48,7%	52,8%	41,4%	67,5%*	47%*
Energia.					
6. Costuma desligar a televisão no comando ou no botão?					
Comando	61,3%	64,9%	54,4%	57,5%	62,5%
Botão	38,7%	31,1%*	45,6%*	42,5%	37,5%
7. Em casa, na divisão que mais utiliza, que tipo de lâmpadas possui?					
Fluorescentes	51,7%	49,6%	55,7%	62,5%	50,3%
Incandescentes	48,3%	50,4%	44,3%	37,5%	49,7%
8. Desliga a luz quando não necessita dela?					
Sim	87,7%	88,7%	85,9%	100%*	85%*
Não	12,3%	11,3%	14,1%	0%	15%

E-LIDER@NÇA: UM FUTURO EMERGENTE

Klara Fernandes

Docente 1º Ciclo

António V. Bento

Universidade da Madeira

CIE-UMa

1. Introdução

Hoje, a Liderança assume-se cada vez mais como o Pilar fundamental em qualquer organização que pretenda ser um marco na sociedade do séc. XXI. A Administração Educacional carece de um novo sentido em que os Activos Intangíveis sejam a razão meritória da Organização Escola. Não podemos deixar de harmonizar com as palavras de Chiavenato quando afirma:

Na verdade, o que faz uma organização são as pessoas. Elas são a fonte de energia que a move, a inteligência que a nutre, o talento que a dinamiza e as competências e habilidades que a leva ao sucesso. As pessoas constituem o combustível que impulsiona a organização. Cada pessoa traz ideias, experiências, visões, expectativas e sonhos para dentro das organizações. Acima de tudo, cada indivíduo traz o conhecimento e o talento para a organização. Sem as pessoas, não haveria organizações. (2005: 184).

Necessitamos, nas Escolas hodiernas, de Lideranças capazes de orientar, treinar, motivar e vincular as pessoas à organização, numa partilha de poderes e de papéis. Não podemos conceber mais as certezas

neste mundo contingente, os jogos de poder, os cargos definitivos e o compadrio desenfreado, pois emerge uma nova visão de liderança que faz de cada um, um líder, e de todos, uma causa que vale a pena viver e morrer.

Acreditamos no Redesenhar da Organização Escola com os traços da Liderança Transformacional, mediatizado por um mundo virtual. Esta aspiração exige Líderes, Directores de Escola eficazes, dotados de notória sensibilidade no que concerne às necessidades dos professores. Estes Líderes reconhecem as suas próprias necessidades e as suas fraquezas ao ponto de não projectá-las nos docentes da Escola que representa, encetam uma busca de motivos potenciais em cada um, assumem o docente não mais como uma parte da máquina, mas como uma pessoa total (pessoal e profissional) e insubstituível.

2. Revisão da Literatura

2.1 Liderança Transformacional

Burns em 1978 propõe uma abordagem da teoria da Administração de Sentido, tendo como característica primordial o foco do líder no desenvolvimento, no envolvimento e na transformação dos seguidores, através de estímulos intelectuais, de uma comunicação inspiradora, da entrega de uma visão motivadora, de elevado desempenho e da valorização da dimensão humana do seguidor. Para Burns (1978), a liderança difere fortemente do exercício do poder pois a liderança transformacional assume-se como uma conexão que aumenta as motivações e a moralidade tanto dos líderes como dos seguidores. Deste modo, o líder transformacional está sensível às necessidades dos seguidores e procura com que estes alcancem o seu pleno potencial.

Baseado nos trabalhos de Burns (1978), Avolio e Bass (1998) apresentaram um modelo mais exaustivo de Liderança Transformacional,

ampliando os conceitos de Burns e enfatizando mais os seguidores do que as necessidades dos líderes.

Bass (1998) identificou quatro componentes da liderança transformacional. A liderança é idealisticamente influente (II= idealistically influential) quando os seguidores têm confiança e fé no líder. Eles identificam-se com os líderes e possuem sentimentos de emulação. Tais líderes têm um conjunto elevado de padrões éticos e morais. A liderança é inspiracionalmente motivadora (IM= inspirationally motivating), na medida em que envolve os seguidores com desafios, persuasão, significado, e entendimento para acções e objectivos partilhados. A liderança é intelectualmente estimulante (IS= intellectually stimulating), na medida em que reforça seguidores, inovação e criatividade, e expande o uso das suas habilidades para assumir um vasto leque de problemas e de oportunidades. Tal liderança questiona pressupostos básicos e ajuda as pessoas a abandonarem estratégias desactualizadas. Por último, a liderança transformacional é individualmente compreensiva (IC= individually considerate), prestando apoio aos seguidores, acompanhamento, treino e, ao mesmo tempo, demonstra uma compreensão e uma aceitação das diferenças individuais entre os seguidores. Em suma, a liderança transformacional é prognosticada para desenvolver seguidores exemplares (Avolio e Bass, 1998: 394). Cada um dos componentes da liderança transformacional é medido pelo MLQ de Bass e Avolio (1998) (Multifactor Leadership Questionnaire).

Leithwood e os seus colegas têm sido fundamentais para colmatar o trabalho de Burns, Bass e Avolio, na área da Administração Educacional. Desenvolveram um conjunto de comportamentos de liderança transformacional (TLBs = Transformational Leadership Behaviors) cujo objectivo era o de melhor captar os efeitos dos líderes em organizações escolares, uma vez que o MLQ de Bass e Avolio, apenas mediam estas relações em contextos não escolares. Existem três principais categorias de TLBs: ajustando a Direcção; moldando as Pessoas e redesenhando a Organização (2005: 181).

Leithwood e Jantzi concluem que existe um conjunto complexo de interações entre a liderança, as condições da escola, e a cultura da família na produção dos resultados dos alunos. Os estudos realizados, reflectem um conceito relacional de liderança baseado na mútua influência, deixando de lado uma concepção de liderança como um papel desempenhado por um indivíduo.

A Liderança de uma Escola não pode jamais ser vista como um exercício solitário, mas tem de ser assumida como um conjunto de relações de sentido para os alunos, professores, famílias e toda a comunidade envolvente.

2.2 e-Liderança

A Escola está a ser Redesenhada pelos traços da tecnologia e pela inrrompente informação que nos chega através de um endereço único global baseado no Internet Protocol (IP), que têm o condão de encurtar continentes e esvaziar oceanos.

Assim, Avolio e Kahai (2003) constataram que nas últimas décadas, uma revolução taciturna está a ganhar forma nas organizações de todo o mundo, envolvendo significativas interações humanas que agora estão sendo mediatizadas pela informação tecnológica.

A Liderança é dinâmica e interactiva, por tal, os referidos autores (2003), encetaram estudos sobre o possível impacto/transformação que a liderança poderá fazer se acrescentarmos o “E” à Liderança (E-Liderança). Através dos seus estudos já aplicados em equipas virtuais, aprenderam muitas coisas em relação à E-Liderança, pois o que acontece desde o início da formação e liderança de equipas virtuais prediz subsequentes níveis de confiança, satisfação e desempenho. As equipas virtuais que passaram as primeiras ocasiões de interacção, que identificaram quem estava a participar na sua equipa, clarificando expectativas e como queriam trabalhar juntos, tiveram maior desempenho. Evidentemente que estas três facetas de interacção são também importantes numa equipa

de trabalho convencional para que o seu desempenho e *performance* seja elevado (Avolio e Kahai, 2003: 330).

Segundo Kahai (2008), os grupos de trabalho virtuais têm sido considerados, de alguma forma, pobres nalguns aspectos importantes do contacto humano. Esta perspectiva está mudando conforme os mundos virtuais vão crescendo cada vez mais sofisticados e mais realistas. Não apenas variam os mundos virtuais conforme os recursos tecnológicos que implementam, mas também as próprias equipas virtuais também variam ao longo de inúmeras dimensões, tal como o estilo do líder, a diversidade na equipa e a natureza da tarefa em mãos. Em suma, cada experiência da equipa virtual impregnando um mundo virtual para a colaboração varia em muitas maneiras que pode afectar a performance e a eficiência da equipa. A Liderança da Organização Escola se quiser fazer parte do impacto tecnológico, deverá averedar pelos caminhos virtuais das plataformas *open source* tomando a *Dokeos* por exemplo. Através da tecnologia do PHP e MYSQL o Dokeos possibilita: 1) **Publicação de documentos em qualquer formato** (doc, ppt, pdf, avi, ...). Funciona como um anexo e E-mail e o líder (administrador) pode deixar visível ou não; 2) **Chat**: Possibilita o diálogo entre os utilizadores, salvando automaticamente as conversas para estudo posterior; 3) **Um sistema para streaming de áudio** está sendo desenvolvido e já pode ser utilizado com o software Winamp e um plugin do software; 4) **Fórum de discussão**: permite a criação de discussões públicas ou reservadas a apenas um grupo de usuários; 5) **Links**: permite ao líder ir disponibilizando ao longo do tempo uma relação de endereços de páginas de internet divididas em categorias específicas; 6) **Anúncios**: possibilidade de enviar uma mensagem de E-mail a todos os usuários ou para apenas alguns, ficando as mensagens também registados no próprio ambiente; 7) **Criação de grupos e usuários**: onde estes poderão criar um fórum específico para o grupo, ou disponibilizar arquivos entre si livremente; 8) **Exercícios**: o líder pode criar uma lista de exercícios para verificar o conhecimento dos participantes; 9) **Learning Patch**

(Rota de Aprendizagem): um novo conceito para os famosos tutoriais, possibilita determinar por quais caminhos o participante deve percorrer, como por exemplo resolver um exercício e após ler um texto, para que finalmente participe de determinado fórum de discussão com o grupo.

3. Metodologia

O tipo de investigação com que este trabalho se orientou foi o da Investigação-Acção Emancipatória ou Participatória, definimos o seu conceito, a sua evolução histórica e as suas modalidades. Contemplámos alguns modelos preconizados por autores de renome, os tipos de investigação, aplicações e características. Enunciámos também as etapas perseguidas por este tipo de investigação assim como alguns aspectos sobre ética.

Descrevemos, reflectimos e avaliámos os três ciclos da investigação-acção, decorridos na EB1/PE de Camacha, num Conselho de Docentes composto por 26 docentes (professores e educadores), entre os meses de Setembro de 2008 e Março de 2009. Foram aplicados os seguintes instrumentos de investigação: e-Questionário; Conversações Chat; Observação Participante; Análise Multimédia (Vídeo); Fóruns; Análise Documental (PEE); Acessos à Plataforma; Entrevistas informais e um Questionário sobre os comportamentos de liderança transformacional.

A análise e a interpretação dos dados obtidos, feitas durante os meses de Janeiro a Abril de 2009, tiveram em atenção os ciclos de acção, as técnicas de recolha de dados usadas e as permanentes reflexões e avaliações, que foram efectuadas durante a investigação.

3.1. Descrição dos Comportamentos de Liderança Transformacional

Estabelecendo Direcções (Motivação): O Líder transmite um sentido e promove grandes expectativas nos docentes, motivando-os a se considerarem como parte da organização, vinculando-os afectivamente à mesma. Na prática, estes líderes servem-se de símbolos

e emoções para atrair os esforços dos docentes para alcançarem mais do que fariam por sua própria iniciativa. O Líder estabelece uma visão clara de futuro, inspirando e motivando os docentes em todas as tarefas que têm a realizar. O Líder promove uma comunicação aberta, sincera e solidária, permitindo desta forma que todos sejam actores do rumo a tomar.

Desenvolvendo Pessoas (Habilidade): Neste comportamento o Líder preocupa-se com a realização pessoal e profissional de cada docente, considerando-os únicos e insubstituíveis. Ele fomenta um clima propício para a existência de oportunidades de desenvolvimento assim como reconhece e aceita as diferenças individuais dos docentes. O respeito pela individualidade de cada um desdobra-se em duas atitudes cruciais do Líder: dá mais autonomia aos docentes que evidenciem maiores conhecimentos e encoraja os docentes com menos aptidões a procurarem mais conhecimento (formação, leitura de livros). Este Líder tem o condão de fazer com que todos se sintam bem e à vontade na sua presença, revela humildade e tem um espírito completamente aberto às novas mudanças. Ele preocupa-se em incentivar os docentes a não se acomodarem, antes pelo contrário, desafia-os a questionar os velhos procedimentos e a pensar de um modo inovador.

Redesenhando a Escola (Ajustamento): O Líder procura construir com os docentes experiências de colaboração, partilhando ideias e práticas. Incentiva a partilha de materiais e de vivências entre os docentes, pois considera que a experiência dos que têm mais idade pode aliar-se à energia dos mais novos. Procura criar estruturas que fomentem a participação nas decisões da escola, inventando novas estratégias de colaboração utilizando as novas tecnologias. O Líder procura ajustar a participação dos Pais na escola, através de soluções inovadoras, proporcionando momentos de interacção escola-família. Abre a escola para além dos seus portões projectando-a no mundo Web onde a família

pode acompanhar passo a passo, as actividades realizadas na mesma e informando-as de eventos importantes.

Agregando Gestão e Liderança Transaccional (Estabilidade):

O Líder gere com os docentes o currículo a adaptar para a escola através do Projecto Curricular de Escola. Preocupa-se em monitorizar a progressão e evolução dos alunos bem como procura testar a eficácia das estratégias utilizadas pela escola. Interessa-se em deslocar recursos para promover a melhoria de todos os esforços da escola. O Líder elogia os docentes proporcionando reconhecimento quando os objectivos são atingidos. Partilha informação, gere reuniões, mantém-se sempre actualizado sobre tudo o que acontece na escola e delega funções. O Líder procura perceber quais as necessidades dos docentes, para deste modo, ajustar as consequências positivas àquilo que é valorizado e tem a responsabilidade de criar as melhores condições para o alcance do sucesso desejado.

4. Resultados

As sessenta afirmações que compuseram o questionário agruparam-se em doze categorias distintas dos quatro comportamentos de Liderança Transformacional. As primeiras quinze questões correspondem ao TLB “Estabelecendo uma Direcção”: VMI (Visão/Motivação Inspiracional); OE (Objectivos de Equipa) e EEP (Elevadas Expectativas de Performance). O TLB “Desenvolvendo Pessoas” faziam-se representar pelas questões dezasseis a trinta: CAI (Consideração e Apoio Individualizado); EI (Estimulação Intelectual) e MVP (Modelando Valores e Práticas, influência Idealizada).

As afirmações trinta e um a quarenta e cinco indicavam a existência do TLB “Redesenhando a Escola”: ACCC (Ajudando a Construir Culturas Colaborativas); CEFC (Criando Estruturas que Fomentem a Colaboração) e CRPCE (Construindo Relações Produtivas com a Comunidade Educativa).

Finalmente, as últimas quinze perguntas estavam directamente ligadas ao 4º TLB “Agregando a Gestão e a Liderança Transaccional”: RC (Recompensa Contingente); GE (Gestão por Excepção: activa/passiva) e GSP (Gestão de Staff e Programa).

Os resultados dos questionários foram introduzidos no Microsoft Office Excel™, versão de 2007, para análise estatística.

Apresentamos a média total dos resultados na tabela e no gráfico que se seguem:

TLB	Categorias	Médias	RM
Estabelecendo uma Direcção	VMI (Visão/Motivação Inspiracional)	2,562	2,545
	OE (Objectivos de Equipa)	2,748	
	EEP (Elevadas Expectativas de Performance)	2,234	
Desenvolvendo Pessoas	CAI (Consideração e Apoio Individualizado)	2,730	2,586
	EI (Estimulação Intelectual)	2,486	
	MVP (Modelando Valores e Práticas, influência Idealizada)	2,541	
Redesenhando a Escola	ACCC (Ajudando a Construir Culturas Colaborativas)	2,492	2,630
	CEFC (Criando Estruturas que Fomentem a Colaboração)	2,965	
	CRPCE (Construindo Relações Produtivas com a Comunidade Educativa)	2,434	
Agregando a Gestão e a Liderança Transaccional	RC (Recompensa Contingente)	2,391	2,244
	GE (Gestão por Excepção: activa/passiva)	1,756	
	GSP (Gestão de Staff e Programa)	2,585	

Tabela nº 01: Ranking Médio das respostas dos participantes

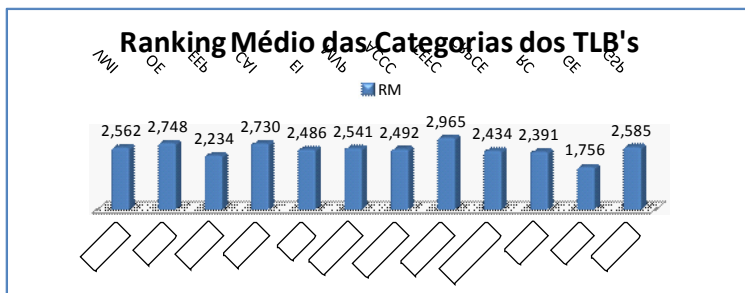


Gráfico nº 01: Ranking Médio das Categorias dos TLB's.

Como podemos ver na tabela 40 e no gráfico 2, o ítem que apresenta o RM mais alto é CEFC (Criando Estruturas que fomentem a Colaboração – 2,965) que se reporta a comportamentos como desenvolver estruturas que fomentem a participação nas decisões da escola, basear a eficácia da colaboração Liderança/Docentes na aprendizagem e nas oportunidades de colaboração, inventar novas formas virtuais de colaboração através de uma Plataforma MYSQL, apostar nas Novas Tecnologias para implantar a partilha bem como a Liderança e criar estratégias de partilha através das mesmas.

Por outro lado, o ítem com o RM de frequência mais baixo é o GE (Gestão por excepção: Activa/Passiva – 1,756) que se traduz nos seguintes comportamentos de Gestão e Liderança Transaccional: a liderança não tenta mudar nada, desde que esteja tudo bem; não espera que algo corra mal para então agir; chama a atenção para irregularidades, erros e desvios à norma e, às vezes, evita tomar decisões para não assumir riscos.

Podemos constatar que estes valores extremos situam-se em TLB's diferentes: Redesenhando a Escola e Agregando a Gestão e a Liderança Transaccional. Podemos ainda notar que o ítem com o RM de respostas mais elevadas (ou seja, maior frequência de observação do comportamento) o TLB “Redesenhando a Escola” é o tipo de comportamento com uma frequência maior. Deste modo, o TLB “Redesenhando a Escola” demarca-se dos TLB's “Desenvolvendo Pessoas”, “Estabelecendo uma Direcção” e “Agregando a Gestão e a Liderança Transaccional”, esta última claramente mais distante.

Podemos ainda destacar os três ítems mais frequentes e os três ítems menos frequentes, respectivamente: CRPCE (2,965), OE (2,748) e CAI (2,730); GE (1,756), EEP (2,234) e RC (2,391). Dois dos ítems com o RM menos frequente encontram-se no TLB “Agregando a Gestão e a Liderança Transaccional”: GE (1,756) e RC (2,391).

5. Análise dos Resultados e Conclusões

Após a nossa estadia no terreno, tecemos algumas considerações finais com vista a responder à nossa primeira questão da investigação. A Liderança da Escola, segundo os participantes revelou maior frequência no TLB “Redesenhando a Escola”. A Liderança ajuda a construir culturas colaborativas, cria estruturas que fomentem a colaboração e constrói relações produtivas com a Comunidade Educativa.

A Liderança da escola não está obcecada pelo poder, procura construir com os docentes experiências de colaboração, partilhando ideias e práticas e ajudando a construir uma cultura colaborativa. Aposta definitivamente nas Novas tecnologias, pois face a um crescente tsunami electrónico, nenhum líder se pode dar ao luxo de manter-se indiferente a uma força destas (Goleman, Bennis e O’Toole:2009).

Segundo os participantes, o segundo TLB com maior frequência foi o seguinte: “Desenvolvendo pessoas”, apresentando apenas uma diferença de 0,044. A consideração e apoio individual foi a categoria com mais frequência, seguidas da modelação de valores/práticas e da estimulação intelectual. Este facto indica que a Liderança da Escola mostra respeito pelos sentimentos dos docentes, actua tendo em conta os seus sentimentos, tem em conta as suas necessidades, ajudando-os desenvolverem-se a si próprios.

O terceiro TLB “Estabelecendo uma Direcção” assume em relação ao primeiro uma diferença de 0,085. A categoria que neste TLB apresentou maior frequência foi a do alcance de objectivos de equipa, seguido de visão (motivação inspiracional) e elevadas expectativas de performance. Podemos ainda concluir que a Liderança da Escola é capaz de empenhar as pessoas no seu sonho, estabelecendo uma imagem atraente de futuro para a Escola e exprime com palavras simples o que podemos ou devemos fazer.

Finalmente, o quarto TLB com menor frequência foi o “Agregando Gestão e Liderança Transaccional”, apresentando uma diferença de 0,386 em relação ao primeiro. A categoria Gestão de Staff e Currículo

apresentou maior frequência, enquanto que a Gestão por excepção activa/passiva manifestou a menor frequência de todas as categorias do conjunto dos quatro TLB'S.

Tal como a tradicional liderança (cara a cara), a e-Liderança segundo Avolio e Kahai (2003) também pode tomar contornos inspiradores para os membros. O e-Líder participa juntamente com os membros da sua equipa, informa e é informado, procura conhecer a opinião de todos e esclarece a sua também. Nesta partilha de informação, a Plataforma serve de mediação entre o Líder a qualquer momento e em qualquer lugar.

Concluimos que a Plataforma E-Liderança promove fortemente certas categorias dos Comportamentos da Liderança Transformacional, nomeadamente: criação de estruturas que fomentem a colaboração; objectivos de equipa; consideração e apoio individualizado; visão e motivação inspiracional e modelação de valores e práticas.

A Plataforma colmatou uma grande deficiência de comunicação existente nas Escolas a Tempo Inteiro: a incompatibilidade dos horários dos docentes para partilharem materiais e ideias. Podemos pactuar com Avolio et al (2003) quando relata que as equipas virtuais guiadas por líderes transformacionais irão apoderar-se das TIC para implementar a colaboração e as sinergias nas equipas, levando-os a etapas mais altas de confiança, de níveis de pontencialidade mais elevados da equipa e respectivo desempenho.

As vantagens de uma Plataforma E-Liderança são múltiplas: acesso a documentos a qualquer momento e em qualquer lugar; partilha de ideias e materiais; maior interacção com a Liderança e os docentes e menor burocracia e maior economia de papel e de consumíveis informáticos. Fomenta um espírito de equipa entre os docentes e revela-se como uma inovação e uma aposta nas novas tecnologias. A informação chega sempre a tempo e sem distorções, permitindo uma actualização permanente dos assuntos tratados na escola. A Plataforma traz todas as vantagens para fomentar estruturas de colaboração na

escola, redesenhando assim as práticas da Liderança e dos docentes, com vista ao sucesso de uma liderança partilhada.

5. Referências Bibliográficas

Avolio, B. e Bass, B. (1998). You can Drag a Horse to Water but you can't make it Drink Unless it is Thirsty. *The Journal of Leadership Studies* 4 (1), 393-399.

Avolio, B., Kahai, S. e Dodge, G. (2003). E-Leadership: implications for theory, research and practice. *Leadership Quarterly*, 11 (4), 615-668.

Avolio, B. e Kahai, S. (2003). Adding the "E" to E-Leadership, how it may impact your leadership. *Organizational Dynamics* 31 (4), 325-338.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. NY: Harper & Row. [on-line] http://www.amazon.com/gp/reader/0061319759/ref=sib_dp_pt#reader-link, consultado em 18/07/08.

Chiavenato, I. (2005). *Comportamento Organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações*. São Paulo: Campus.

Goleman, D., Bennis, W. e O'Toole, J. (2009). *Transparência: como os líderes podem criar uma cultura de sinceridade*. Lisboa: Gradiva.

Kahai, S. et al (2008). Team collaboration in virtual worlds: results from two studies. *Academy of Management Conference*. Cedido à investigadora pelo autor através de e-mail.

Leithwood, K. e Jantzi, D. (1999). Transformational School Leadership Effects: a Replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (4), 451-479.

Leithwood, K. e Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: a replication. *School Leadership and Management*, 20 (4), 415-434.

Leithwood, K. e Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005. *Leadership and Policy in*

Schools, 4, 177-199.

Leithwood, K. e Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2), 201-227.

PRÁTICAS DE LEITURA NO MARANHÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA: PERCURSO INVESTIGATIVO

Samuel Luis Velásquez Castellanos

CIE-UMa

Este trabalho objetiva compreender as tessituras relacionais entre as práticas de leitura, a formas da recepção do discurso e suas representações com os demais fatores que possibilitam a apropriação das materialidades documentais, que registram e perpetuam a memória individual e coletiva de homens e mulheres situados em um momento e em um espaço determinado. Memórias que foram expressas na oralização de suas histórias de vidas como leitores, através de significados individualizados, em línguas particulares com suas próprias palavras (BAKHTIN, 1988). Línguas e significados socialmente construídos. Discursos não-revelados nas pátinas do passado e agora ditos, na exterioridade do particular. “Todo indivíduo fala sua própria língua e dialeto particular; então existe uma forma de falar que é particular a um indivíduo e neste aspecto ele é um universo concreto de estudo da língua” (MATTOS, 2006, p. 3).

Pensarmos as práticas leitoras das professoras¹ como simples contemplação textual, nos levaria a cair num ingênuo radicalismo de vê-la isolada dos aspectos que possibilitam a produção e a circulação do pensamento concreto e de sua variabilidade, neste caso, entendido como o registro material em formatos tangíveis. Práticas de leitura que pela sua natureza e importância tem contribuído e contribuem na formação das

1 Baseados nas entrevistas adotamos o feminino por termos entrevistado somente um professor.

mentalidades, quer nos fatores implícitos na construção da individualidade que se entrecruzam e interdialogam com os aspectos sócio-históricos, econômicos, políticos e educacionais, quer no sentido de formatar e moldar os sujeitos a uma realidade coletiva pronta, alienadora, de ajustamento e de rupturas com tais processos. “A forma em que a apropriação de saberes por parte [da professora] contribui para definir o próprio trabalho é, sem dúvida, variável historicamente” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 67).

Ao indagarmos sobre a vida da professora, sua pessoa, sua formação, suas leituras pessoais e suas leituras direcionadas à formação profissional, questionamos sobre quem é essa leitora-professora? Que leituras fazem as tessituras dos seus conhecimentos e de seus saberes? Sabermos como se constituem suas tecelagens mentais nos levou a auxiliarmos da história cultural como abordagem teórica de investigação e da memória e da entrevista etnográfica como instrumentos de análises, tendo como foco principal os depoimentos das professoras na Primeira República no Maranhão (1889-1930). Analisarmos seus relatos, concepções e posicionamentos frente à leitura, o texto, o livro e a formação leitora. Aspectos que ao serem exprimidos através de suas histórias e de suas reminiscências submersas pela oralização, nos proporcionou documentar a realidade não-documentada, “a partir desta história não-documentada, a versão documentada torna-se parcial e produz certo efeito ocultador do movimento real” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 67). O refletir sobre as histórias orais destas intelectuais nos propiciou

entender e dar significado, ao diálogo intersubjetivo que tem povoado os contextos escolares dos quais tem sido partícipes com suas múltiplas determinações e as formas de atuarem como formadoras de leitores nas suas práticas pedagógicas. Diálogo intersubjetivo, *narrado desde dentro*, a partir do ressurgimento de um presente ausente, condicionando-nos a expressá-lo, “[...] como se fosse contado por alguém que se torna também ator para falar como um deles” (FINO, 2006, p. 4).

Resgatar os saberes, as práticas leitoras e as formas de apropriações e de representações dos materiais culturais das docentes que atuaram nas instituições de ensino na Primeira República neste Estado têm se constituído nosso objetivo geral, tentando entender o campo sócio-histórico-educacional ao destacarmos as questões dos impressos e as suas diversas apropriações, analisando, descrevendo e avaliando o ensino aprendizagem da leitura, através das noções, concepções e relatos das práticas pedagógicas das professoras nos diferentes modelos educativos. Desvelarmos como as antigas docentes apropriavam-se dos materiais culturais, visando a sua formação leitora, suas práticas, e os seus saberes específicos em diferentes clivagens sociais² tratando de entender e explicar estas práticas, ao considerarmos os lugares de pertencimento, as famílias, os grupos e as identidades adotadas no campo de atuação e ação.

2 Apoiados na diferenciação thompsoniana entre pertencimento de classe e consciência de classe, tomamos este último conceito, na sua conformação cultural (THOMPSON, 1987).

Transitamos neste estudo em duas direções, tanto no plano epistemológico, como no metodológico. Em início estabelecemos no campo dois eixos temporais de relacionamento: o primeiro relacionado com o tempo presente, interagindo com os sujeitos vivos e, o segundo, relacionado com o tempo histórico, interagindo com as vozes³, dos que tendo já morrido, deixaram a sua marca na cultura.

No plano metodológico analisamos em primeiro lugar, as fontes bibliográficas para compreendermos o estado da arte em torno da temática abordada e traçar um paralelo com o entorno do campo educacional-cultural maranhense na Primeira República. No segundo, o direcionamento centrou-se no resgate da memória de leitura de professoras através da história oral, no sentido de interagir com o presente, mas de contacto com a existência (presença cultural) do passado no presente. Espaço de onde o sujeito fala, lugar de onde sempre sua oralidade assume uma postura histórica e cultural específica (HALL, 2000).

A escolha do relato oral sobre a formação leitora, as apropriações das materialidades culturais, os modos de ver e de fazer, através da memória dos sujeitos em foco na perspectiva de reconstrução do passado como fonte a orientar as análises, nos permitiu a compreensão de como as pessoas do lugar (BAUMAN, 1998), professoras com origens e pertencimentos não homogêneos, reconfiguraram suas representações e sua identidade individual, social, cultural e a de seus familiares, através de lentes culturais diferentes (ERICKSON, 1999). Observando-se nestes produtores de cultura e nas suas reminiscências, seus diversos olhares, pausas, tom de voz, os significados e a significação do local, do campo de atuação e das suas práticas pedagógicas no ensino da leitura.

Ao tentar compreendermos seus códigos comportamentais, corporais, valores, estilos de viver e modos de entender-se com seu *eu* e com os demais, na sua prática cotidiana como professoras por meio da ação verbal

3 Na perspectiva bakhtiana.

e não verbal, no evento da fala no momento de se entrevistar, identificamos neste ciclo de entrevistas, desde uma perspectiva de não pertencimento ao lugar e optando pela identidade do estranho ou do estrangeiro, todas as variações de escopo⁴ que pudessem aparecer num *continuum* intencional do reconhecimento do outro. O estranho, “[...] torna-se o [indivíduo] que deve colocar em questão quase tudo o que parece ser inquestionável para os membros do grupo abordado” (BAUMAN, 1998, p. 19), desvendando nas suas práticas culturais oralizadas, o enquadramento dessas diferenças, o contexto em que estão inscritas para a compreensão de seu sentido, dependentes dos procedimentos utilizados, das capacidades individuais do pesquisador e das variações situacionais no trabalho de campo (FINO, 2006). Entendendo como práticas culturais, não apenas a feitura de um livro, uma técnica artística ou uma modalidade de ensino, mas, os modos como em uma sociedade, os sujeitos “[...] falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se ou hostilizam-se, morrem ou adoecem, tratam seus loucos ou recebem os estrangeiros” (BARROS, 2004, p. 77).

Metodologia escolhida, devido às várias contribuições da entrevista etnográfica centralizada na observação participante (LAPASSADE, 1991, 1992, 1993 apud FINO, 2006), que se sustenta nas técnicas de trabalho de campo (desde a chegada do investigador ao campo, até o momento que o abandona), nas práticas de conversação ou no diálogo etnográfico como dispositivo e nos relatos em geral construídos, reproduzidos e obtidos através das histórias de vidas, das reminiscências e da intertextualidade das investigadas (BOUMARD, 1999). Sendo o mais importante na observação participante o “[...] tentar entender os eventos e as pessoas adaptando os papéis e as perspectivas daqueles que se estuda” (MATTOS, 2006, p.12), descrevendo os significados das ações e das interações segundo o ponto de vista de seus atores;

4 Todas as variações existentes no contexto analisado, as múltiplas variáveis (ERICKSON, 1999).

entrevistado–entrevistador, no ato de entrevistar e dialogar (FINO, 2006). Metodologia que nos possibilitou o reconhecimento das diferenças sociais e culturais entre os sujeitos investigados no que diz respeito: às formas como eles se identificam e se reconhecem no processo de formação como leitores/as; às diversas apropriações da leitura no próprio ato de ler e, na “[...] maneira como nas práticas, nas representações ou nas produções, se cruzam e imbricam diferentes formas culturais [...]” (CHARTIER, 1988, p. 56)

O sujeito, historicamente fazedor da ação social, contribui para significar o universo pesquisado mediado pela teia de signos e símbolos que ele criou e teceu ao longo de sua história e da história da cultura que ele faz parte (GEERTZ, 1989, ERICKSON, 2004), exigindo-se do pesquisador uma constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento, ao envolver situações de fronteiras⁵ ou de limites⁶ entre os depoimentos dos atores em lócus. Realidade que convida a uma maior reflexividade, ao considerar-se os modos como os grupos sociais ou pessoas, conduzem suas vidas, objetivando revelar o significado cotidiano em que estes sujeitos agem, para documentá-lo, monitorá-lo e chegar ao significado da ação, “quando o não-significativo se transforma em indício, em pista possível daquilo que buscamos, os registros começam a documentar com maior precisão, a aparente dispersão [...]” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 17), no cotidiano das práticas culturais das docentes entrevistadas. Significado expresso pelo pesquisador

5 Sejam elas características específicas no ato da fala, fonológica, sintática o do discurso.

6 Diferenças culturais evidenciadas a uma categoria social: de etnia, de gênero, de classe.

a partir do que significa o significante no interior e no mundo significado dos outros, na partilha dos seus códigos culturais, grupais ou individuais, mesmo que sujeitos, a releituras e interpretações discordantes (BARCELLOS, 2001). Códigos e significados construídos em interação com os outros, num constante consumo cultural definido como outra produção (CHARTIER, 1988).

Os pressupostos teóricos da história cultural e a utilização da memória e da entrevista etnográfica como instrumentos metodológicos, nos tem permitido *interpretar interpretações*, ao considerarmos que qualquer ator social em seu contexto e nas suas vivências, interpreta sua experiência. Interpretação mediada pela observação da própria perspectiva (através da perspectiva do outro), e a construção crítica de si mesmo e da sua própria autoridade como intérprete e autor, versando sobre a forma pela qual se traz à vida as perspectivas que seriam normalmente excluídas, mudas, ou silenciadas pelos discursos e estruturas dominantes. Discursos ditos, escritos e traduzidos não em palavras alheias. Discursos primários⁷ ou secundários⁸, exprimidos através da oralidade que canaliza a garantia da identidade e da memória do indivíduo. Identidade que é marcada por símbolos, construída dentro e fora do discurso que “[...] nós precisamos compreendê-la como produzida em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas,

7 Segundo Bakhtin, relaciona-se aos espaços mais próximos das pessoas, à família, à casa, à casa cotidiana (GOULART, 2006).

8 Para Bakhtin, aparecem em circunstâncias mais complexas e relativamente mais evoluídas de comunicação cultural, principalmente associadas à escrita, diferente dos gêneros primários (GOULART, 2006).

por iniciativas e estratégias específicas” (HALL, 2000, p.109).

Ao referir-se à análise das práticas leitoras, Chartier (1988, p. 62), argumenta que

[...] é sem dúvida um bom método não recusar nenhuma das percepções que permitem reconstituir, pelo menos parcialmente, o que os leitores faziam das suas leituras: a percepção directa, por ocasião de uma confissão, escrita ou oral, voluntária ou extorquida; o exame dos factos de reescrita e de intertextualidade onde se anula o clássico corte entre escrita e leitura, já que aqui a escrita é, ela própria leitura de uma outra escrita.

Pretendendo o resgate e registro de um recorte na história da leitura enquanto prática social, através das memórias de leitura das antigas professoras, se tentou reconstruir os saberes escolares, que têm circulado em tempos e espaços determinados, atividades de sujeitos “[...] que incorporam e objetivam, a seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada” (SPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 28). Através do diálogo com essas agentes educativas, possibilitou-se que as mesmas revivessem suas experiências individuais e coletivas, até então esquecidas, emudecidas ou silenciadas, num constante diálogo intersubjetivo com as suas práticas pedagógicas (FINO, 2006) no processo de ensino e aprendizagem da leitura através das suas memórias. Que expressassem por meio da oralidade *como* se têm construído, produzido e transmitido as suas práticas leitoras, quais têm sido as suas táticas de apropriação na formação leitora e a influência destas produções culturais no fazer pedagógico, entendo que “[...] a leitura de um texto pode escapar à passividade que tradicionalmente lhe foi atribuída. Ler, olhar ou escutar são efetivamente, uma série de atividades

intelectuais que – longe de submeterem ao consumidor [...] –, permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou a resistência” (CHARTIER, 1988, p. 59).

Coletar esses relatos revela-se uma metodologia praticamente insubstituível na reconstrução dos particulares triviais das pessoas comuns dependendo basicamente como toda história, de sua finalidade social. Relatos canalizados pelos depoimentos de vida, as lembranças ou memórias daqueles que não se consideram protagonistas da história, mas, sem dúvida, o foram, proporcionando-nos no percurso da investigação uma variedade de detalhes aos quais não se teria acesso de outra forma. Através dessa variedade oferecida pelos detalhes memoráveis (conhecidos pela memória adquirida) e imemoráveis (conhecidos pela tradição oral), pode-se chegar a novas versões da história, especialmente da história de leitores/as e da história da leitura em São Luis do Maranhão, que pouco se conhece pela escassez de documentação, ampliando o universo conhecido do ensino maranhense, ao procurarmos conhecer, especialmente, a atuação e as versões em torno da vertente *leitura*, que permearam o trabalho cotidiano dos seus mais importantes agentes; as professoras locais.

Investigarmos qual a natureza das estratégias de imposição das produções culturais na formação leitora destas professoras do ensino maranhense, e de que maneira as táticas de apropriação do lido e suas representações influenciaram na aprendizagem da leitura? Como a formação leitora, as práticas e as apropriações das materialidades culturais em diferentes clivagens sociais, lugares de pertencimento, famílias, grupos e identidades no campo de atuação e ação têm-se refletido no desenvolvimento destas docentes produtoras produtos da cultura e, na transmissão de novos saberes? Tem-se constituído nosso problema de pesquisa.

Durante a apresentação das professoras (candidatas a serem entrevistadas, na maioria mulheres), por mediação dos colegas pertencentes a este campo de ação e devido as suas particularidades (professoras com idades que oscilam entre os 80 e os 98 anos), tivemos que negociar com elas e com seus familiares, o comprometimento e a cooperação com o ciclo de entrevista devidamente planejado, e a permissão por escrito para que seus depoimentos fossem expressos neste trabalho investigativo. Baseando-nos na classificação da observação participante (natural e artificial) expostas na literatura especializada em metodologia da pesquisa⁹, tivemos que criar uma nova nomenclatura para a técnica investigativa de grupo focal pelas condições reais da investigação, denominando-os de grupo focal, “artificial” e “natural”.

No primeiro grupo (das professoras mais idosas), criaram-se ambientes confortáveis nas primeiras entrevistas realizadas. As professoras foram acompanhadas o tempo todo por familiares (professores e não professores) e por colegas da entrevistada pertencentes ao campo pedagógico, proporcionando-lhes um clima não estranho, tratando de eliminar a desconfiança e a inibição, impedimentos que aos poucos no ciclo de visitas foram se vencendo até conseguirmos entrevistá-las face-a-face sem interferências de terceiros. No segundo (o grupo focal natural) tratamos de reunir em várias seções, professoras ativas no período em estudo, com perfis similares e utilizamos como técnica metodológica a apresentação de escritos de autores maranhenses encontrados na

9 Ver Triviños (1987), Gamboa (1998), Cáceres (1998), Yin (2001) e Sampieri (2006).

imprensa periódica, que se referiam a elas e à educação feminina de forma pejorativa. Técnica que, se serviu de “isca” para quebrar a inércia do primeiro encontro por meio da provocação e como auxílio na compreensão das representações coletivas sobre a temática abordada, nos permitiu reconhecer as estratégias de imposição do modelo educativo por meio das materialidades culturais utilizadas na formação leitora destas professoras nas suas trajetórias como alunas e as suas táticas de apropriação do escrito-lido; como também entender, as estratégias de imposição destas professoras nas suas práticas pedagógicas como formadoras de leitores e as táticas de apropriação de seus alunos na sala de aula, concebendo as estratégias do imposto e as táticas do apropriado, como contrários essenciais nas práticas de poder (CERTEAU, 1982). Os dados foram coletados durante seis meses, em três fases, através de diversas técnicas e todas as entrevistas foram gravadas em áudio.

Na fase de reconhecimento, chamada “Encontrando as vozes”, realizamos entrevistas abertas, apresentando às professoras, o problema de pesquisa no intuito de exprimir o dialogismo das várias vozes que podem ser perceptíveis em uma mesma prática cultural ou em um mesmo texto ou até mesmo no interior de uma única palavra (BAKHTIN, 1985). Partindo de categorias analíticas submersas no estado da arte sobre o tema (a leitura, o leitor, o texto, a formação leitora, o ensino e aprendizagem da leitura, as apropriações, as representações e as práticas culturais) retomamos as oralidades dos sujeitos, ao colocar estas categorias nos diálogos estabelecidos no ato da entrevista, para que as docentes inseridas na investigação, tanto

nos expressassem os seus posicionamentos sobre os mecanismos de produção e de recepção dos objetos culturais, como também nos argumentassem, sobre o reconhecimento de suas identidades grupais ou individuais, sem ser interrompidas. Nesta técnica de campo, tratou-se de retomar na entrevista etnográfica, o maior número de informações, noções, conceitos, significados, incluindo os silêncios e as posturas corporais que após este diálogo presencial, pudéssemos significar e interpretar, “[...] a entrevista permite romper com as certezas de que partilhamos um mundo com pontos de vistas idênticos sobre uma realidade incontestável” (BOUMARD, 1999).

Na “Fase Ativa”, como segundo momento analítico, aprofundamos nas questões identificadas como diversas e contrastantes nas entrevistas anteriores, tratando de significar estes aspectos como categorias empíricas de primeira ordem. Categorias ou temas escolhidos, não *a priori*, mas, no desenvolvimento do trabalho de campo (MATTOS, 2006). Práticas discursivas, como não-discursivas (BAKHTIN, 1985), que foram retomadas neste novo ciclo de entrevistas semi-estruturadas, as quais nos auxiliaram no desvelamento e na procura de detalhes não aprofundados, na delimitação de focos estratégicos ou lacunares e na intensificação dialogar com alvos específicos, onde a cada momento de flexibilidade no desempenho da entrevista, poderia modificar-se nosso caminhar, criando-se um movimento próprio para os dados e observando como eles refletem as nossas questões (MATTOS, 2006). O objetivo desta fase era coletar alguns dados que fossem capazes de clarificar

as questões contrastantes levantadas nos diálogos anteriores, explorando, aprofundando e delimitando com mais precisão as narrativas das pesquisadas, ao provocar um aumento no fluxo das deixas simbólicas¹⁰, como resultado de um maior número de perguntas mais diretas, específicas e individualizantes que focalizem a cultura polifônica da qual elas são produtoras e produto. Para Barros (2004, p. 73), “pensar a cultura em termos de polifonia é buscar as suas múltiplas vozes, seja para identificar a interação e o contraste entre extratos culturais diversificados no interior de uma mesma sociedade, seja para examinar o diálogo ou choque cultural entre duas culturas ou civilizações distintas”.

Na “Re-checagem”, como fase final e última do ciclo, utilizamos entrevistas focalizadas em aspectos específicos para completar as narrativas, segundo os diferentes procedimentos de modelagem e de enquadramento interpretativo (BAKHTIN apud LARROSA, 1999), preenchendo lacunas, clarificando as questões pendentes, discutindo idéias e hipóteses progressivas (MATTOS, 2006), que nos auxiliaram a construir com os próprios participantes, algumas categorias terminais de análise. Entrevistas que forneceram evidências das perspectivas dos participantes bem como evidências com relação aos eventos relatados (MATTOS, 1995). Categorias implícitas nos relatos que foram bifurcadas com as categorias teóricas, no intuito de validar o campo epistemológico com o metodológico, tratando de avaliar os resultados e as resultantes obtidas em dito processo.

10 Complementos gestuais ou sonoros na comunicação

Por outro lado, a observação participante se fez presente na investigação em campo, no ato de entrevistar aos produtores culturais em foco. Observando-se constantemente as deixas simbólicas implícitas ou explícitas no ciclo de entrevistas, desde o início, até o término dos mesmos, sem perder de vista as negociações que ocorreram entre nós pesquisadores e as professoras, no ato da entrevista (FINO, 2006). Durante a pesquisa também documentos significativos (oficiais e não oficiais) nos ajudaram a compreender as apropriações leitoras das professoras investigadas. A análise de suas histórias escritas em algum lugar, suas memórias retratadas em fotografias que expuseram suas práticas pedagógicas, como também a revisão dos relatórios dos governadores do Estado do Maranhão.

A análise e a coleta dos dados ocorreram simultaneamente baseando-nos num processo indutivo de levantamento e comparação constante dos códigos, que geraram uma representação abstrata do problema em investigação. Códigos abertos que foram organizados em categorias que, quando combinadas, produziram uma explicação teórica das questões de pesquisa. Houve um processo de comparação constante entre os dados observados e os temas que emergiram das entrevistas, comparando as perspectivas expostas entre as professoras com respeito à leitura, à apropriação dos textos lidos e a seus métodos de ensino visando a formação do leitor, e estas perspectivas e interpretações, em constante comparação com as minhas interpretações como leitor, professor e formador de leitores. Diferentes tipos de dados alimentaram as narrativas dos participantes do estudo, construindo histórias que foram gradualmente refinadas e validadas durante as três fases do trabalho de campo. A coleta de dados foi interposta por períodos de análise. Entre cada fase do estudo dedicamos um curto período para organizar os dados, refinar as categorias e retornar ao campo com novas idéias e hipóteses.

A modo de conclusão entendemos que a análise da leitura, do concreto das práticas, das habilidades leitoras, da relação com a escrita, dos estilos de leituras, dos usos sociais dos impressos e da relação da escrita com as práticas leitoras se metamorfoseiam em formas de apropriações incontroladas e incontroláveis, pela variabilidade dos objetos para serem lidos e pela multiplicidade de sua utilização. Criatividade dos usuários consumidores de cultura, que a proliferação de leituras heterodoxas e a polivalência dos usos, acentua-se na medida em que as situações de consumo são reiteradas e quantitativamente mais numerosas (CERTEAU 1994). Leitura que ao se materializar, coincide com o tempo da enunciação, temporalidade em que se identifica o lugar semiótico do destinatário com o lugar semiótico do sujeito de enunciação, já que quando lemos ocupamos imaginariamente o lugar do destinatário e refazemos os processos inventivos de um ato de fala que foi representada na escrita (CHARTIER, 1995), através das *formas mentis* da recepção do discurso e da inteligência dos textos, traduzindo-se no entendimento, a redução, o desenvolvimento e o julgamento do escrito-lido no ato de se ler.

Por outro lado, ao referirmos à circulação, distribuição e comercialização dos diferentes suportes do escrito no período focalizado e considerando entre os consumidores culturais, todos aqueles que de uma forma ou outra se apropriavam dos impressos independentemente de seu lugar de pertencimento, clivagens social ou cultural, as formas rudimentares ou não de apropriação do lido e das diferentes classificações frente ao ato léxico (letrados, menos-letrados ou não-letrados; alfabetizados e não-alfabetizados; escolarizados, e não-escolarizados com condições de ler) temos tentado reconhecer e compreender nesta massa consumidora de cultura e nas suas práticas de leitura, a variabilidade de suas apropriações e a heterogeneidade de suas representações. Diferentes formas de interagir com o escrito-lido, que intervêm no sentido construído, daquilo que se lê e, de quem lê, nas diferentes situações de leitura, onde a materialidade do suporte “[...]”

passa a ser inalienável do espírito das representações a que seus usos deram origem” (CHARTIER, 1995, p.11).

Se o entorno escolar contribui para algumas das docentes entrevistadas, visando a formação leitora e os múltiplos aspectos implícitos, na escolha das leituras, nos livros, nos autores, nos títulos e nas formas de lidar com o lido; a presença da família (pais e/ou pessoas-outras) contribui também, para a formação e sistematicidade das atividades com a leitura e nas *formas de fazer* do sujeito no momento que lê. Fazendo-se esta representatividade afetiva, um elo indispensável e sendo diretamente responsável pelo início de uma prática leitora nessas docentes-leitoras nas suas práticas iniciáticas.

Se os depoimentos têm sido imprescindíveis para evidenciar as diferenças de apropriação da leitura e da escrita, dependente dos sujeitos de quem elas fazem uso, seja na sua educação e formação leitora escolar, seja na atuação como docente-leitora. As evidências sobre a carência de material escolar, como cadernos, livros e outros artefatos culturais, no interior do Maranhão no século XIX e início do XX, se fazem notáveis, embora nem por isso, se faça uso ou abuso das bibliotecas do Estado, já existentes neste período. Práticas de leitura, que em muitos exemplos citados, tem sido fruto das inventivas estratégicas de algumas das docentes-leitoras, as quais se esforçaram por aumentar a quantidade e a variedade dos suportes culturais que substituíssem ou equilibrassem a escassez do “Livro Didático”, que na opinião de Zilberman e Lajolo (1990), aparece somente, como alternativa possível para a profissionalização.

No que diz respeito à formação como professor/a, visando as relações de gênero, não foram tão marcantes como imaginávamos no início, na medida em que ao procurarmos professores/as leitores/as para uma análises das práticas com respeito a o lido e, às formas de apropriação e representação no ato léxico, o predomínio de mulheres no campo do ensino e na formação para o magistério foi maior que o espaço ocupado pelos homens. Embora, estes últimos, tenham conseguido dominar a

instrução pública, antes e durante o processo de sistematização desta formação, se debilitando a sua presença, a partir da segunda década do século XX, até a atualidade.

A formação normalista, ao contrário do que pensáramos em início, não foi uma condicionante com respeito às práticas leitoras e às formas de apropriação e representação dos alunos no ato de se ler, embora dita formação tenha sido de suma importância para o exercício do magistério e a qualidade do ensino público, no campo educacional. As professoras, independentes da formação normalista ou não, terminaram aplicando os conhecimentos particulares e as estratégias pessoais, semelhantes às táticas de apropriação utilizadas na sua formação leitora, sejam as adquiridas na socialização primária ou secundária, sejam no percurso de sua formação global, como consumidoras culturais. Estabelecendo sistemas relacionais de recompensas pelas frustrações e adversidades, vencidas ou bifurcadas na sua própria formação como leitora.

Acreditamos que se faça necessário nas formas de fazer da docente-leitora e na sala-de-aula com respeito a o lido, ter em conta, as maneiras de leitura, as formas de apropriações e o comportamento leitor de quem lê e, por outro lado, os/as professores/as se conscientizem, de condicionar uma atitude global no discente-leitor-desmotivado, que não lê em lugar nenhum, ainda que saiba ler. Trabalhar o autoconceito sobre a leitura, a expectativa de sucesso, a expectativa de prazer ou de utilidade, respondendo às pressões sociais e culturais que estão implícitas no processo de formação do sujeito como indivíduo e como leitor, se faz imprescindível no ensino da leitura e nos modos de apropriação do escrito, visando a formação leitora do aluno que não sendo leitor por própria definição acaba-se interessando por estratégias e táticas pedagógicas de ação frente ao escrito-lido. Intenção de se ler, que se dá pelas crenças que o aluno tem sobre a leitura e, pelas expectativas do professor/a sobre o aluno que lê e, o que não lê.

Se as crenças sobre a leitura do discente-leitor, mau-leitor ou não-leitor, influenciam as atitudes frente ao escrito por ler, então se faz

condição necessária mudar essas crenças, embora para uma prática leitora sistematizada, esta estratégia pedagógica não seja condição suficiente. Os docentes-leitores, assumindo seu papel de ator atuante e, tendo acesso a elas no processo do ensino do lido, devem procurar a oportunidade de modificá-las e de transformá-las auxiliando-se da sua criatividade, de sua prática leitora e das formas de lidar com a leitura. Transformações das concepções, que o discente traz ou constrói no espaço escolar e não-escolar sobre o lido, sobre o *eu*-leitor e sobre as expectativas no sucesso da leitura, que os *outros* reconhecem ou ignoram. Identidade construída que se situa no cruzamento da representação que o discente dá de si mesmo e da credibilidade atribuída ou recusada pelos outros a essa representatividade. Interações entre leitores, maus-leitores ou não-leitores que podem acontecer, sejam nas comunidades integrais onde todos participem e consigam escutar as opiniões de todos em constante interação, seja nos programas parentais, onde a família ocupe um papel secundário-presente, o docente-leitor de facilitador e ator coadjuvante e, o discente-leitor ou não-leitor, de principal ator na dramaturgia do escrito-lido no processo e aprendizagem da leitura e das práticas de apropriação e representação.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. (1985). *Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: HUCITEC.

_____. (1988). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC.

BARCELLOS, Daysi M. de. (2004). *Etnografia, educação e relações raciais*: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/07etnografia.pdf>

BARROS, José D'Assunção. (2004). *O campo da história*:

especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes.

BAUMAN, Zygmund. (1998). *O mal-estar da Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

BOUMARD, Patrick. (1999) *O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas*: <http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n22.htm>

CÁCERES, Jesús G. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.

CERTEAU, Michel de. (1982). *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. (1994). *A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes. v.1.

CHARTIER, Roger. (1995). “Cultura Popular” revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, pp. 179-192.

_____. (1998). *História cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil.

ERICKSON, Frederic. (1999). *O que faz a etnografia da escola etnográfica*: <http://www.scielo.br/scielo.php>

_____. (2004). *Descrição etnográfica*. [www.Serviços.capes.gov.br/arquivos /avaliação/estudos/dados](http://www.Serviços.capes.gov.br/arquivos/avaliação/estudos/dados)

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. (1989). *Pesquisa participante*. 2ª. ed. São Paulo: Autores Associados.

FINO, Carlos Nogueira. (2006). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*: <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>

GEERTZ, Clifford. (1989). *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.

GAMBOA, Sílvio S. (1998). *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas: Práxis.

GOULART, Cecília. (2006). Letramentos e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista brasileira de Educação*, v. 11, n. 33.

HALL, Stuart. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In:

_____. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.

LARROSA, Jorge (1999). Os paradoxos da repetição e a diferença. Notas sobre o comentário do texto a partir de Foucault, Bakhtin e Borges. In: ABREU, Márcia. *Leitura, história e história de leitura*. São Paulo: FAPESP.

MATTOS, Carmem. L. G. de. (1995). Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. *Revista da Ciência da Educação: educação e sociedade*, [S.l.]: EDES; PAPIRUS: ano 16, n. 51.

_____. (2006). *Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil*: <http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoco/integraartigo.asp>

SAMPIERI, Roberto H. et all. (2006). *Metodologia da Pesquisa*. 3ª. ed. São Paulo: McGraw-Hill.

THOMPSON, E. P. A. (1987). *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Athas.

YIN, Robert K. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 2ª. ed. Porto Alegre: Bookman.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. (1990). Sociedade e democratização da leitura. *Revista Leitura, teoria e Prática*. Campinas: Unicamp, v.5, n.12.

A IDENTIDADE DE GÉNERO NO JARDIM DE INFÂNCIA – QUE CONSTRUÇÃO SOCIAL?

Cândida Penteado

CBES – Marinhas

Alice Mendonça

Universidade da Madeira

CIE-UMa

1. Introdução

Ao vivermos em sociedade, as questões de género envolvem-nos sem nos darmos conta. Partilhamos maneiras de agir e de pensar com pessoas do mesmo sexo. E porquê? A resposta imediata reporta-nos para o lado da constituição biológica (a natureza feminina e a natureza masculina) mas a questão que aqui realmente importa é a de compreender as diferenças de comportamentos e de atitude entre os sexos.

Actualmente continua a existir uma certa confusão na utilização do termo género. Em alguns casos, indiscriminadamente, a palavra substitui e/ou confunde-se com a palavra sexo, outras vezes é sinónimo de mulher ou até mesmo de feminismo. Ainda que a sua base seja a mesma – a realidade biológica do ser humano, sexo e género não são sinónimos pois, segundo Ferreira (2002:75) “descrevem aspectos diferentes dessa mesma realidade, a nível dos comportamentos.” Enquanto que a identidade de sexo, na perspectiva das Ciências Biológicas, incide sobre os traços genéticos diferenciados de cada sexo, a identidade de género, perspectivada no âmbito das Ciências Sociais, incide sobre uma identidade psicossocial que assenta nos diferentes comportamentos, atitudes, crenças e valores que a sociedade considera apropriados em

função do sexo biológico (idem).

Desde que nascemos, estamos sujeitos a um tratamento social diferenciado segundo o nosso género. Para Angers (2003:83), “esse tratamento diferenciado tem um poderoso efeito na criança, pois é por meio dele que ela percebe tudo o que deve fazer para se conformar com o género masculino ou feminino.”

O Jardim-de-Infância é um espaço propício à socialização e consequentemente também um espaço onde ocorre a construção social activa da identidade de género de cada criança mediante o desempenho de papéis. De facto, a identidade de género começa a ser construída a partir do momento em que é determinado o sexo de cada indivíduo e esta designação, dada pela sociedade, determina a orientação de género a ser seguida pela criança.

Face a estas constatações o presente estudo teve como objectivo determinar se os estereótipos de género se fazem sentir nas crianças em contexto de Jardim de Infância.

Assim, a partir do estudo de uma turma composta por 23 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, procurámos, mediante o recurso à observação e a entrevistas, determinar as suas percepções e comportamentos em conformidade com o seu género e o género dos outros.

1.1. Construção da Identidade de Género

Resultante da continuidade dos papéis sucessivamente exercidos desde o nascimento, a personalidade constitui-se na fusão de elementos individuais e colectivos. Deste modo, sendo uma categoria relacional e internamente heterogénea, o género é estabelecido e mantido pela

demarcação da fronteira e das relações entre gêneros.

Para Rodrigues (2003), os estereótipos referem-se “às expectativas e crenças partilhadas acerca de comportamentos apropriados e características para homens e mulheres numa dada sociedade.” (p.24).

Gênero é assim, “a representação de padrões culturais que, como tal, não são estáticos e, não podendo, por isso, ter uma definição definitiva, estão em permanente mutação”. (Ferreira, 2002, pp.79-80).

Contudo, a representação de comportamentos masculinos e femininos expressa, fundamentalmente, um padrão de estereótipos frequentemente inflexível, compulsivo e persistente. Ou seja, o conceito de papel de género diz respeito a características que a própria pessoa não pode controlar mas que lhe são atribuídas porque se encontra imersa num contexto social construído em conformidade com os sexos biológicos.

“Os estereótipos veiculados numa sociedade e o grau de adesão dos indivíduos mostram que essas representações «prontas a usar», por vezes caricaturais, que temos de nós próprios ajudam a forjar a nossa identidade e têm efeitos nos nossos comportamentos.” (Angers, 2003, p.89).

Assim, ao identificarem-se social e culturalmente como masculinos ou femininos os indivíduos constroem a sua identidade de género. Esta é “uma espécie de autoconstrução, simultaneamente singular e colectiva, [onde] a participação num determinado género (...) dá forma aos sentimentos e às cognições de cada indivíduo pelo facto de ser homem ou de ser mulher.” (Ferreira, 2002, p.80).

1.2. As questões de género na infância

“A aquisição pela criança de comportamentos normais de papéis de

género é um aspecto fundamental do desenvolvimento e ajuste de toda a sua personalidade.” (Rodrigues, 2003, p.11).

Deste modo, a criança aprende, distingue o que é aceite do que não é, e integra as normas da sociedade não somente com aquilo que lhe é dito, mas também com aquilo que deduz dos gestos, expressões faciais ou atitudes das pessoas que a cercam. É assim que percepção o que na sua sociedade é considerado aceitável.

São estas diferenças de género que permitem às crianças “organizar as suas percepções do mundo adulto.” (Bem 1974 cit in Rodrigues p.25). No entanto, os conceitos de papéis de género das crianças, tal como a sua autodefinição apesar de se definirem na infância, são ainda susceptíveis de alteração com a maturidade.

A definição dos papéis de género nas relações sociais entre pares no quotidiano do Jardim-de-Infância, “ não decorrem de uma inerência biológica concreta, nem de uma inerência social abstracta mas, porque se confrontam e jogam em situações situadas, são múltiplos, complexos e contraditórios, fluidos e dinâmicos.” (Ferreira, 2004, p.261).

Assim, como parte do seu processo de identidade normal de género, as crianças vão experimentando uma variedade de comportamentos de papéis de género à medida que aperfeiçoam as distinções entre papéis masculinos e femininos. Alguns rapazes, representam ocasionalmente, comportamentos tradicionalmente reconhecidos como femininos (vestir um vestido, colocar bijutaria e cuidar de bebés). De uma forma similar, muitas raparigas assumem também, ocasionalmente, papéis masculinos (como serem os pais, ou brincar na garagem com os carrinhos).

Habitualmente, as crianças são estimuladas, consoante o género, a interessar-se por actividades que lhes ensinam os papéis tradicionais dos adultos da sua cultura. Deste modo, “os papéis de género incorporados pela criança afloram nas brincadeiras que realiza essencialmente com

os seus pares [e] é através delas que ela expõe [...] a sua realidade interior.” (Rodrigues, P., 2003, p.11).

Assim, a construção do género na criança é uma contínua (re)construção de significados múltiplos face às categorias sociais e individuais de rapaz e/ou rapariga.

A aquisição pela criança de papéis de género considerados “normais” constitui um aspecto fundamental do desenvolvimento e ajuste de toda sua a personalidade.” (Rodrigues, 2003). E acrescenta que “à medida que o género se torna estável as crianças aprendem estereótipos de género pela observação de acções e papéis de género de homens e mulheres que as cercam.” (idem, p.24).

2. O contexto do estudo

O presente estudo desenrolou-se na Creche e Jardim-de-Infância “Mãe Galinha” que é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, com carácter social e humanitário, integrada no Centro de Bem Estar Social (CBES) de Mariniais.

Este Centro foi criado em 1987, inicialmente com duas valências: Centro de Dia e Apoio Domiciliário. Os seus objectivos primordiais dirigiam-se apenas à população mais envelhecida. Após uma prospecção feita na freguesia, que apontava para um significativo aumento da natalidade, assim como para uma notória falta de resposta em equipamentos sociais para a infância, surge em 1996 o Jardim-de-Infância “Mãe Galinha” composto apenas por duas salas de ensino Pré-Escolar (dos 3 aos 6 anos).

Em 1999, foi inaugurado o edifício da Creche, composto por quatro salas: berçário, 1 ano, 2 anos e sala familiar.

Esta instituição educativa distancia-se das zonas de maior movimento, nomeadamente actividade comercial e de serviços, e encontra-se rodeada por uma vasta área de espaços abertos e moradias térreas. Permite um fácil acesso aos pais, nomeadamente a nível do estacionamento automóvel.

O espaço exterior é variado visto que integra recreios de areia e relva e ainda um parque infantil, os quais possibilitam as mais variadas actividades ao ar livre.

A Instituição funciona das 7.30h às 19.30h em dias úteis, não faz interrupções lectivas e encerra durante o mês de Agosto (para as limpezas gerais, organização das salas de actividades e formação das equipas de trabalho). O seu horário alargado e sem interrupções lectivas, permite responder às reais necessidades dos pais, que na sua maioria trabalham no sector terciário e em localidades distantes de Marinhas.

No ano lectivo 2007/2008 frequentavam a Instituição cerca de 100 crianças: 50 em valência de Creche, com idades compreendidas entre os 4 meses e os 3 anos e 50 crianças em valência de Jardim-de-Infância, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

O corpo docente era constituído por sete Educadoras de Infância licenciadas (exercendo uma delas a função de Coordenadora Pedagógica), apoiadas por catorze Auxiliares de Acção Educativa e duas Auxiliares de Serviços Gerais.

2.1. Caracterização da amostra do estudo

O grupo que constitui a amostra deste estudo, pertence à Sala Rosa e é constituído por 23 crianças (catorze rapazes e nove raparigas).

Dois adultos, uma Educadora e uma Auxiliar de Acção Educativa,

partilham diariamente os espaços e as experiências deste grupo.

Este grupo de crianças apresenta-se bastante heterogéneo. A sua faixa etária está compreendida entre os 4 e os 6 anos de idade. Grande parte dos seus elementos iniciou o seu percurso na Creche, na sala de Berçário e/ou na sala de 1 Ano. Contudo, durante o ano lectivo em estudo entraram para este grupo três rapazes que não integravam a instituição.

Neste grupo maioritariamente masculino, doze das crianças são filhos únicos e onze têm um, dois ou três irmãos. As crianças da sala são na sua maioria os filhos mais novos pois apenas três possuem irmãos mais novos.

As crianças, na sua maioria habitam em Mariniais e apenas uma minoria reside em locais próximos da localidade.

A maioria dos progenitores trabalha fora da localidade e uma grande percentagem de pais tem como profissão motorista de pesados, facto que promove a sua ausência prolongada no seio da família.

Quando se sistematiza a diversidade de situações sociais das crianças da Sala Rosa do Jardim-de-infância “Mãe Galinha” no ano lectivo de 2007/08, por referência aos critérios habituais – o capital económico, académico e cultural das famílias – é-se confrontado com um conjunto diverso de situações: três famílias integram a classe média alta, partilhando a condição de profissionais liberais, a que correspondem os níveis de escolaridade mais elevados (onde se situa a Rita). Segue-se o grupo maioritário: o social intermédio. Dezassete das crianças fazem parte de um conjunto de famílias com trabalhadores independentes e/ou dependentes da indústria, serviços e agricultura. É neste conjunto que posicionamos o Rodrigo, visto que o seu pai exerce a profissão de motorista de pesados, facto que promove a sua ausência prolongada no seio da família, enquanto a mãe, doméstica, se mantém

sistematicamente em casa.

Destacam-se ainda três famílias que albergam os operários não qualificados e sem vínculo estável de trabalho auferindo salários reduzidos e portadores de baixo nível de escolaridade. Estas famílias encontram-se inseridas em programas de apoio de reinserção social.

2.2. Observação

De modo a analisar as relações sociais de género do grupo de crianças da Sala Rosa do Jardim-de-infância “Mãe Galinha”, tomámos como instrumento a observação. Com esta pretendemos captar os seus interesses, concepções e valores, regras de acção e padrões de interacção de modo a identificar os pontos comuns e divergentes que constituem a sua ordem de género.

Importa perceber onde existem conformidades, resistências e transformações, de modo a compreender os processos envolvidos na construção social de género na infância.

Este é pois, um estudo interpretativo que procura, através da observação de crianças em contexto de Jardim-de-Infância em zonas específicas: o espaço da casinha, o espaço dos jogos de construção e o recreio, perceber como estas constroem, em brincadeiras e jogos, a sua identidade de género. Considerando-as sempre “como actores sociais e membros conhecedores e competentes de um grupo social inserido num enquadramento institucional e organizacional, colectivo e partilhado”. (Ferreira, 2004, p.30).

Neste sentido, tão importante como compreender o que as crianças sabem/aprendem acerca do género através das suas brincadeiras são os usos que dão a esse conhecimento, no contexto das relações sociais de

poder e de resistência em que se envolvem no grupo de pares.

2.2.1. O espaço da casinha

O momento de vestir e enfeitar marca predominantemente a identidade feminina porquanto constitui um ritual de feminilidade associado a mulheres adultas. A preocupação de construir um corpo feminino com os acessórios femininos é, para as raparigas, o sinal exterior que compõe um corpo futuro com o qual se identificam.

O mesmo acontece em muitos outros cenários onde rapazes e raparigas representam papéis e desempenham funções tradicionalmente associados à condição de adulto.

Na casinha brincavam a Beatriz, a Ana Rita, o Rodrigo e o Filipe.

O Filipe, sentado à mesa, dizia: - Traz-me o jantar que eu estou cheio de fome.

- Vou fazer-te um jantar delicioso! – Respondeu o Rodrigo. – Esparguete com almôndegas. (Ele tinha adoptado o papel de mãe).

- Vá despacha-te lá! – Disse o Filipe.

- Filha! Vem ajudar a mãe! – Chamava o Rodrigo pela Rita, que tratava do bebé.

O Rodrigo veste então o avental e pede à Educadora para o atar. (O que ela fez sem fazer qualquer comentário.) Calçou os chinelos de princesa e adornou-se com os colares e as pulseiras.

- Marido, o jantar está quase pronto! Está no microondas! – Explicou o Rodrigo.

A Rita ia ajudando a pôr a mesa.

- Já está! – Disse o Rodrigo. – Venham para a mesa! – E o Rodrigo começou a pôr a comida (de brincar) nos pratos.

A Rita (filha) sentou-se ao pé do pai (Filipe). E o Rodrigo chamou a Beatriz (a outra filha) que brincava alheada com a máquina registadora da mercearia.

- Beatriz, filha! Anda jantar! Olha que fica frio! – Disse o Rodrigo.

A Beatriz virou-se e admirada gritou: - Olha, estás vestido de mulher!

Outras crianças que brincavam noutras áreas foram espreitar! E comentaram: - Está mesmo! O Rodrigo está vestido de mulher!

- Assim vais estragar as sandálias de princesa... – Retorquiu a Inês S. – Não vai, Ana?

: – Vá meninos vão brincar! Que é o que o Rodrigo está a fazer! Não é, Rodrigo? - perguntou a Educadora tentando desviar as atenções.

- É! Eu hoje sou a mãe. – Respondeu sem qualquer problema. E logo convidou a Educadora: - Queres jantar connosco, Ana?

O Rodrigo continuou o seu papel de mãe e todos continuaram a brincar.

2.2.2. O espaço dos jogos de construção

O Nuno, o Filipe e o João B. brincavam nos Jogos de Construção. O Filipe colocava os animais por ordem de tamanhos e fazia conjuntos, o Nuno e o João combinavam a brincadeira enquanto tiravam os carrinhos

da gaveta.

- Vamos fazer uma casa! - Disse o João B.

-Bora!- Concordou o Nuno.

- Fazemos aqui neste lado do tapete. Vou buscar as peças de madeira. Vá ajuda-me! - Pediu o João B.

- Posso pôr os meus bichos na vossa casa? - Perguntou o Filipe. - E logo se juntou aos amigos com os seus animais.

O João B. comandava as acções e os outros seguiam os seus comandos.

- Mais uma peça aqui! Se calhar temos que fazer mais uma parede aqui!

Até que de repente, a Rita apareceu com um carrinho e juntou-se a eles no tapete, começando também a brincar.

O Nuno quando viu a mão da Rita a pegar numa peça de construção, gritou: - As miúdas não sabem fazer casas!

- Sei, sei! Retorquiu a Rita. – Sei fazer muito bem! Chega-te para lá e deixa-me ajudar. Aqui falta uma janela! E aqui pode ser...

- Que chatice, Rita! Porque não vais brincar com as meninas? - Retorquiu o João B.

- Porque eu também gosto de brincar aqui! E podemos estar quatro, não é? Vá, eu ajudo-vos a fazer uma casa!

As regras da sala realmente apontavam para um limite de quatro crianças naquela área.

- Olha, mas eu é que mando! – Afirmou o João B.
- Quem manda sou eu! – Respondeu o Nuno.
- Aqui ninguém manda! Quem manda na sala é a Ana (a Educadora) e a Bela (a Auxiliar de Acção Educativa)! - Explicou a Rita.

E os rapazes, apesar de estarem ali em maioria e num espaço marcadamente masculino, cederam ao discurso da Rita. Depois brincaram os quatro às construções, entre barulhos e alguns conflitos, onde algumas ideias da Rita, que no início pareciam não ter muita popularidade, foram sendo aceites por parte dos pares.

2.2.3. O espaço do recreio

O recreio é o momento em que se misturam as vozes e gritos das crianças que brincam com as vozes das educadoras.

Um grande grupo de rapazes juntou-se a jogar à bola, as raparigas foram andar de baloiço, outros grupos juntaram-se para brincar. O das raparigas mais novas, que enquanto falavam das suas novidades entre si, iam apanhando flores para oferecer à Educadora.

- Toma Ana, é para ti! – Disse a Ana Beatriz.
- Muito Obrigada! São lindas! Mas vocês não querem ir brincar?
- Perguntou a Educadora.
- Elas não querem brincar connosco! - Retorquiu a Margarida referindo-se às colegas mais velhas da sala.
- Ah... Querem de certeza! Porque não vão até lá? – Incentivou a Educadora.

Mas as três raparigas continuaram o seu passeio e nem tentaram chegar ao grupo das colegas que estavam nos baloiços.

Logo depois, apareceu a Rita muito chateada (tentava jogar à bola com o grupo dos rapazes).

- Oh, Ana! Eles não me passam a bola! Eu estou a jogar e eles nunca me passam a bola!

- Tem calma, Rita! De certeza que eles ainda não tiveram foi oportunidade. Todos podem jogar à bola, não é? – E a Educadora logo chamou um dos rapazes e perguntou – Então Hugo, vocês não passam a bola à Rita? Olhem que ela também quer jogar! O que é que se passa?

- Oh, Ana! - Respondeu logo o Nuno – Ela não sabe nada fintar, e a chutar não tem força nenhuma, assim vamos perder! As meninas não jogam futebol!

- Jogam, jogam! Eu jogo com o meu irmão e marco golos!

- Vá meninos! A Rita quer jogar! E eu até acho que ela é boa jogadora. Vá vamos lá a passar a bola. – Disse a Educadora.

A Rita ficou muito orgulhosa pelas palavras de apoio da Educadora e foi jogar com os rapazes. Embora descontentes eles passaram-lhe a bola de vez em quando.

Num recanto do jardim, à sombra de uma árvore, o Gustavo, a Beatriz e a Lara brincavam aos médicos. As duas raparigas faziam de mãe e filha, o menino era o médico. A Beatriz estava deitada, a Lara (a mãe) falava com o médico e explicava a doença da filha, enquanto o Gustavo ia observando a “paciente”. Naquele canto brincavam e falavam de uma maneira recatada, descobrindo e redescobrimo-se como crianças.

O Rodrigo que não brincava com ninguém em particular pois ia saltando de grupo em grupo, cansou-se e começou a brincar com a Educadora.

2.3. A Entrevista

As entrevistas realizadas a este grupo de crianças foram efectuadas no Jardim-de-infância e conduzidas por uma educadora da sua convivência. Num contexto familiar, criou-se um ambiente para um relato livre, espontâneo, natural e o mais próximo possível de uma conversa do dia-a-dia entre adultos e crianças. Deste modo pensa-se, igualmente, ter contribuído para evitar o tipo de respostas que as crianças sabem que são socialmente aceites, isto é, que as crianças consideram que satisfazem o adulto, pois é aquilo que o adulto quer ouvir (Oliveira-Formosinho e Araújo, s/d). Estas entrevistas semi-estruturadas tiveram o intuito de facilitar o discurso e foram realizadas num formato adequado a crianças pequenas (Christensen e James, 2005). Num processo selectivo do que nos interessa estudar, as respostas que aqui apresentamos são apenas as que considerámos mais significativas, atendendo à seguinte questão:

1. Os meninos e as meninas brincam às mesmas coisas?

-Não. Os meninos brincam aos super-homens e às motas e a essas coisas, as meninas brincam às princesas, às bruxas e às mães. (rapariga de 5 anos)

-Não, os meninos brincam às pistolas, à Sonic, aos homens aranhas, à tourada. As meninas aos bebês, na casinha. (rapaz de 5 anos)

-As meninas brincam com as amigas delas e os meninos

com os amigos deles.(rapaz de 4 anos)

- *Sim, brincam ao que quiserem!* (rapariga de 5 anos)

- *Alguns brincam.* (rapariga de 4 anos)

- *Não, brincar aos carros, jogar à bola é para rapazes, brincar às barbies é para raparigas.* (rapaz de 5 anos)

Após uma análise de conteúdo das respostas das crianças às questões, criaram-se duas categorias: as brincadeiras são iguais / as brincadeiras são diferentes, em conformidade com o género do respondente.

Tabela 1. Características das brincadeiras

	Brincadeiras iguais	Brincadeiras diferentes
Rapazes	1	13
Raparigas	4	5

Esta tabela permite constatar que é o género masculino quem maioritariamente alega a existência de brincadeiras diferentes consoante os géneros. Deste modo, 93% dos rapazes distingue as brincadeiras masculinas das femininas, como delimitação dos respectivos papéis de género. Nas raparigas essa discriminação é menos evidente.

3. Discussão dos resultados

Nas situações de brincadeira/ jogo observadas, foi possível identificar alguns pontos comuns e não comuns susceptíveis de reflexão visto que as interacções existentes no contexto específico de Jardim-de-

infância permitiram entender as crianças como actores sociais activos, interactivos e construtivos de género. Assim, foi possível constatar:

- Uma predominância espontânea de **formação de grupos do mesmo género** nas brincadeiras. Ex: os rapazes jogam à bola e fazem jogos de construção enquanto as raparigas andam de baloiço, passeiam e apanham flores.

- **Algumas identidades de género são flexíveis e complexas**, assumindo múltiplas formas de masculinidade e de feminilidade na prática quotidiana. Assim, existe a rapariga que gosta de jogar à bola e de brincar com os carrinhos e existe o rapaz que gosta de se vestir de mulher assumindo esse papel com determinação.

- As crianças **mais velhas** habitualmente **não querem brincar com as mais novas**, mesmo sendo do mesmo sexo. Por seu turno, as mais novas formam **grupos conforme o seu género**, facto que se depreende de expressões como:

- Elas não querem brincar connosco! - Retorquiu a Margarida referindo-se às colegas mais velhas da sala.

- Os rapazes restringem os seus grupos a certos **espaços e brincadeiras categorizadas como masculinas**, tais como fazer construções e jogar futebol. Deste modo, tentam evitar a sua inclusão das raparigas, remetendo-as para o “seu lugar”, tal como se verificou nesta verbalização:

- Que chatice, Rita! Porque não vais brincar com as meninas?

- **Os rapazes são mais tipificados, em relação aos papéis de género**, do que as raparigas e habitualmente evitam as actividades preferidas pelo género feminino. É mais fácil uma rapariga brincar com os carros e com as construções do que um rapaz vestir um vestido ou

pintar a cara com maquilhagem. Deste modo as raparigas são rejeitadas para integrar jogos com o sexo oposto:

- Eles não me passam a bola! Eu estou a jogar e eles nunca me passam a bola!

Neste estudo apenas um rapaz interpretou um papel do género oposto embora não tenha sido excluído pelos restantes. Destacam-se a surpresa dos colegas e o facto dos sapatos de princesa serem socialmente adequados a pés femininos.

- Olha, estás vestido de mulher!

- Está mesmo! O Rodrigo está vestido de mulher!

- Assim vais estragar as sandálias de princesa...

Destacamos as frases que caracterizam o género masculino na demarcação das suas fronteiras:

- As miúdas não sabem fazer casas!

- Que chatice, Rita! Porque não vais brincar com as meninas?

- Olha, mas eu é que mando!

- As meninas não jogam futebol!

Importa aqui referir duas crianças que se situam na fronteira de género destacando-se os seus comportamentos: A Rita e o Rodrigo.

A Rita adopta por vezes alguns comportamentos próximos daqueles que são típicos dos rapazes. Do grupo das raparigas, ela é a que mais interesses partilha com os rapazes e mais participa nas actividades

consideradas masculinas, tais como brincar nos jogos de construção, com os carrinhos ou jogar futebol no recreio.

Correspondendo de alguma forma, pelo seu estilo de comportamento singular no grupo de crianças, à imagem estereotipada do que se denomina “maria-rapaz” esta característica permite-lhe assumir posições de poder sobre os rapazes visto que se demarca do território e das atitudes consideradas femininas.

Se confrontarmos as atitudes face ao género, com as relações de poder no seio familiar da Rita, podemos equacionar se o facto da sua mãe possuir o grau de licenciada e exercer a profissão de engenheira química lhe transmite a ideia de igualização entre os géneros, porquanto se trata de uma profissão simultaneamente feminina e masculina.

O Rodrigo adopta por vezes alguns comportamentos próximos daqueles que são típicos das meninas sendo capaz de manter a sua representação de género feminino independentemente dos comentários dos seus pares. Também neste caso podemos equacionar se o facto de o Rodrigo passar longos períodos sem o pai (motorista internacional) lhe permite uma maior identificação com o género feminino uma vez que vive com a mãe que é doméstica.

Quanto ao comentário crítico da Beatriz, teve como objectivo suscitar a atenção dos outros sobre o Rodrigo e provocar a risota geral de modo a acentuar a diferença, a exclusão e a gravidade da infracção. Contudo, tal não aconteceu pois naquele grupo não existem espaços nem identidades exclusivas, todos se aceitam.

Por seu turno, a realização de pequenas entrevistas permitiu perceber que os rapazes entendem que determinadas brincadeiras são características de cada género. Para as raparigas esta diferenciação não se apresentou tão relevante, o que demonstra que estas percebem o mundo de forma mais semelhante para ambos os géneros.

4. Conclusão

Em relação ao grupo observado, percebe-se que existe uma identificação de interesses de gênero contrastantes, extremados e exclusivos, em que as crianças se colocam numa ou noutra categoria e que tendem a escolher parceiros do mesmo gênero. Significa que, de alguma forma, eles/elas têm a noção de que há espaços, objectos, actividades “próprias” para rapazes e para raparigas, cujas fronteiras, em grande parte reforçadas ou constituídas através do brincar entre si e com os outros, lhes permitem compreender como as crianças se percebem e expressam as suas atitudes enquanto portadoras de géneros que se articulam através de duas categorias relacionais.

Foi possível entender que através das brincadeiras se processa uma aprendizagem não formal e não intencional, a partir da qual as crianças apre(e)ndem e reproduzem determinadas formas de feminilidade e de masculinidade que caracterizam a identidade biológica e social.

Conclui-se ainda que a identidade masculina, se apresenta bastante vincada e arreigada a estereótipos sociais que excluem a mulher dos seus espaços sociais. Ou seja, tal como afirma Mendonça (2008, p. 144), “enquanto os estereótipos do gênero feminino têm vindo a alterar-se rapidamente, os do gênero masculino ainda se mantêm arreigados ao passado”. Por seu turno, o inverso apresenta-se menos relevante.

5. Referências bibliográficas

Angers, M. (2003). *A sociologia e o conhecimento de si*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ferreira, A. (2002). *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português*. Coimbra: Quarteto Editora.

Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*. Porto: Edições Afrontamento.

Mendonça, A. (2008), *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais*. Lisboa. Edições Pedagogo.

Oliveira - Formosinho, J. (2002) “ A Supervisão Pedagógica da formação Inicial de Professores no âmbito de uma comunidade de Prática.” *Infância e Educação; Investigação e Práticas* (Revista de Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), n.º7 Novembro. (pp.42-68).

Oliveira - Formosinho, J (Org.) (2008). *A Escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira - Formosinho, J (Orgs), (sd). A Visão de Qualidade da Associação Criança: Contributos para uma definição, *In Oliveira - Formosinho, J. Formosinho, J (Orgs), Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. Braga: Livraria Minho. (pp.166-180)

Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância*. Lisboa: Instituto Piaget.

Pires, E. L. (1991). *Socialização e transmissão cultural*. In E. L. Pires, A. S. Fernandes e J. Formosinho. *A Construção Social da Educação Escolar*. Rio Tinto: Edições Asa. (pp.111-115).

VOCATIONAL TRAINING IN PORTUGAL: WHAT HAVE WE LEARNED

Pedro Telhado Pereira

(Universidade da Madeira, CEEAplA, CEPR, IZA)

Santiago Budria

(Universidade da Madeira, CEEAplA)

Among the OECD countries, Portugal is one of the countries that shows lower school attainment by its population, even by its younger cohorts.

In the table 1 taken from Education at a Glance 2008, we see that the percentage of population 25 to 64 years old who attained at least upper secondary in Portugal (28%) is less than half of the OECD average (68%). For the younger cohort (25 to 34) this percentage (44%) is the second lowest (Turkey has the lowest) and 20 percentage below the third lowest (Poland 64%).

This evidence has lead governments and institutions to support the implementation of policies aimed at increasing the country's average level of competencies. For poor educated older workers and for young people that dropped from school, vocational training seems a way of acquiring some of the competencies they need. The 2006 OECD Economic Survey for Portugal states that “the participation of adults in training activities should be stimulated, by targeting support toward needy groups, enhancing the quality of training courses and evaluating the effectiveness of existing programs”.


Among the different ways of evaluating the existing programs, the result in terms of labor market is for sure one to be considered. So in

Table 1.

Population that has attained at least upper secondary education ¹ (2006)						
Percentage, by age group						
	Age group					
	25 to 64	25 to 34	35 to 44	45 to 54	55 to 64	
OECD countries	Australia	67	80	68	63	52
	Austria	80	87	84	77	71
	Belgium	67	82	74	60	50
	Canada	86	91	89	85	76
	Czech Republic	90	91	94	89	84
	Denmark	82	88	84	78	76
	Finland	80	90	87	80	63
	France	67	82	72	61	52
	Germany	83	84	85	83	79
	Greece	59	75	67	53	34
	Hungary	78	86	82	77	66
	Iceland	63	67	67	64	51
	Ireland	66	82	71	58	41
	Italy	51	67	55	47	32
	Korea	77	97	90	62	37
	Luxembourg	66	78	67	60	55
	Mexico	32	39	36	28	17
	Netherlands	72	81	76	70	60
	New Zealand	69	78	72	69	55
	Norway	79	83	79	77	75
	Poland	53	64	51	49	44
	Portugal	28	44	28	20	12
	Slovak Republic	87	94	91	86	70
	Spain	50	64	55	43	27
	Sweden	84	91	90	82	73
	Switzerland	85	88	87	84	80
	Turkey	28	37	25	22	15
	United Kingdom	69	76	70	67	61
United States	88	87	88	89	87	
OECD average	68	78	72	65	55	
EU19 average	69	80	73	65	55	
Partner countries	Brazil ²	30	38	32	27	11
	Chile ²	50	64	52	44	32
	Estonia	88	87	93	92	80
	Israel	80	86	82	76	70
	Russian Federation ³	88	91	94	89	71
	Slovenia	82	91	85	77	71

1. Excluding ISCED 3C short programmes.
2. Year of reference 2004.
3. Year of reference 2002.

Source: OECD. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/401474646362>

our research we have looked, in a first phase, at data in the labor market to see what was the result of training in terms of wages (returns to training) and in terms of employability. In a second phase we have been looking to data on how the trainees felt about the training in terms of: 1) helping them to get a job; 2) relation to their current job; and 3) increase their productivity in the job they have. Follows what we have learned and questions we still have or appeared in the research process.

In a research previous to our joint research, Pedro Pereira and some colleagues (Joop Hartog , Pedro Pereira, José Vieira, “Vocational Training and Earnings in Portugal”, *Economia*, vol. XXIV, Janeiro/Maio/Outubro 2000, 35-52) using data from the European Community Household Panel, 1994 (3598 obs., men 2193, women 1405), five training types: 1) at College; 2) at Vocational School; 3) in a Working environment; 4) in a Dual system and 5) Less than one year, found that:

Returns to training are significant: Men 11,4%, Women 6,7%, but not in all types of training. It is higher if the training is taken in at a College (Men 32,6%, Women 15,2%) and for men also in a working environment (Men 18,1%, Women not significantly different from zero). It is lower but still significantly different from zero if the training is less than one year (Men 9,3%, Women 7,6%), but it is not significantly different from zero if taken in a Vocational School or in a Dual system.

Using data from Inquérito ao Emprego (Labor Survey) 1998 to 2000, we (see Santiago Budria e Pedro Pereira, “The Wage Effects of Training in Portugal: Differences across skill groups, genders, sectors and training types”, *Applied Economics*, 2007, 39, 787–807) saw the influence of different types of training in wages and studied the participation in training.

The types of training considered were the following:

Table 2. Training incidence by categories (%)

	Men	Women		
<i>(A) Training Location</i>				
College or university	3.2	4.1		
Firm	45.2	37.4		
Professional school	14.6	15.4		
Centre of vocational training	12.7	14.0		
Other	24.4	29.2		
<i>(B) Training Purpose</i>				
To help get started with a first job	5.0	6.8		
To improve or update skills	57.5	60.5		
To switch to another job or duties	12.1	6.2		
Within a program of promotion of employment: initial training	2.5	4.5		
Within a program of promotion of employment: continuous training	7.2	7.1		
For personal interest	10.6	11.3		
Other	5.2	3.6		
<i>(C) Training Duration</i>				
Vocational formation of tertiary level	4.7	6.3		
Specific professional formation with one year or longer duration	20.8	20.8		
Any training with less than one year duration	43.8	40.7		
Other	30.7	32.2		
<i>(D) Detailed decomposition of training</i>				
Long duration	Current skills	Internal	4.5	5.1
		External	10.7	14.0
	Future skills	Internal	1.0	1.1
		External	9.3	6.9
Short duration	Current skills	Internal	35.0	29.2
		External	22.0	30.6
	Future skills	Internal	4.7	2.0
		External	12.8	11.1

The empirical results show (see table below) that the participation into training increases with education (more educated are more prone to participate - more than 3 times), decreases with age, increases if in the Public Sector for men and is higher if a person has a second job.

Table 3. Selection into training

	Men		Women	
	Odd ratio	z-ratio	Odd ratio	z-ratio
Primary	3.065***	11.23	3.317***	9.28
Secondary or higher	3.712***	12.55	3.373***	9.91
30 years ≤ age ≤ 44 years	0.717***	-2.91	0.669***	-3.21
age > 44 years	0.518***	-4.52	0.554***	-3.54
Public sector	1.485***	2.88	1.248	1.50
Part-time	1.182	0.51	0.927	-0.33
Tenure	1.117***	7.47	1.115***	5.98
Tenure squared	0.998***	-4.30	0.997***	-3.83
firm size < 20 employees	1.023	0.23	1.124	1.16
20 ≤ firm size ≤ 500 employees	2.770***	9.85	2.604***	8.44
Second job	1.678***	4.29	2.002***	3.87
Resided abroad	1.159	-1.45	1.153	-1.33
Food, drinks and tobacco	0.578*	-1.94	0.706	-1.03
Retail	0.772	-1.05	0.556**	-2.36
Wood and paper	0.728	-1.32	1.251	0.69
Chemical products	0.873	-0.59	0.931	-0.19
Metallurgy	0.929	-0.43	1.051	0.19
Construction	0.369***	-4.84	0.409	-1.21
Restaurants	1.222	0.86	1.454*	1.73
Transports	1.171	0.96	1.436	1.36
Insurance, finance	1.531**	2.30	2.228***	3.25
Public administration	1.140	0.77	1.463*	1.76
Education	0.722	-1.43	0.819	-0.92
Health	1.031	0.14	1.430**	1.87
Culture, sport, leisure	1.361	1.17	2.291***	3.61
Others	1.454*	1.89	0.911	-0.43
Average probability	0.0515		0.0512	
Pseudo R-squared	0.1512		0.1267	
No. of observations	15,016		12,145	

Notes: *Signals significant at the 10% level, **signals significant at the 5% level and ***signals significant at the 1% level.

The reference individual is a worker with less than primary education, aged <30 years, who has not a second job, has always resided in Portugal, is working full-time in the private, commerce sector, in a firm with more than 500 workers.

Control variables are included for region and quarter.

SE are obtained using White's (1980) method.

The returns to training were 12.7% for men and for women 8.4%, but were much higher if we corrected by selectivity (returns to training with treatment effects - 30.3% for men, 37.5% for women). This can be seen in the table below.

Table 4. Wage returns to training – OLS and Treatment effects model

	Men				Women			
	OLS		Treatment effects		OLS		Treatment effects	
	Coeff.	t-Ratio	Coeff.	t-Ratio	Coeff.	t-Ratio	Coeff.	t-Ratio
Training	0.127***	9.46	0.303***	4.29	0.084***	6.29	0.375***	6.35
Primary	0.196***	24.38	0.187***	20.55	0.210***	24.38	0.193***	20.38
Secondary	0.334***	31.58	0.322***	27.18	0.346***	35.43	0.330***	32.21
Tertiary	0.305***	58.29	0.890***	52.51	0.926***	81.23	0.904***	71.30
Experience	0.026***	32.67	0.025***	31.94	0.020***	22.92	0.019***	22.51
Experience squared (×100)	-0.042***	-25.19	-0.041***	-24.62	-0.035***	-17.96	-0.034***	-17.63
Public sector	0.128***	11.58	0.121***	10.55	0.176***	16.59	0.171***	15.76
Part-time	0.145***	4.03	0.143***	3.98	0.151***	9.13	0.152***	9.16
6 years ≤ tenure ≤ 25 years	0.089***	13.98	0.084***	12.69	0.109***	17.27	0.102***	15.29
tenure > 25 years	0.227***	19.24	0.219***	18.04	0.275***	21.26	0.265***	19.66
firm size < 20 employees	-0.058***	-8.90	-0.058***	-8.90	-0.045***	-6.46	-0.046***	-6.56
20 ≤ firm size ≤ 500 employees	0.036***	3.78	0.023**	2.15	0.010	1.19	-0.006	-0.67
Food, drinks and tobacco	-0.051***	-3.58	-0.047***	-3.33	-0.020	-1.22	-0.015	-0.94
Retail	0.065***	5.29	0.064***	5.15	0.074***	6.62	0.070***	6.16
Wood and paper	-0.032**	-2.47	-0.031**	-2.34	-0.023	-1.06	-0.026	-1.18
Chemical products	0.059***	3.93	0.060***	3.99	0.045**	2.14	0.047**	2.20
Metallurgy	0.000	0.01	0.000	0.05	0.047***	3.62	0.046***	3.48
Construction	0.041***	4.77	0.043***	4.94	0.096***	3.25	0.104***	3.46
Restaurants	-0.083***	-5.19	-0.084***	-5.21	0.015	1.21	0.010	0.79
Transports	0.106***	7.98	0.105***	7.88	0.176***	7.10	0.172***	6.82
Insurance, finance	0.398***	20.98	0.390***	20.14	0.358***	13.49	0.340***	12.67
Public administration	0.011	0.81	0.010	0.78	0.103***	6.47	0.096***	5.86
Education	0.025	1.29	0.029	1.49	0.102***	7.20	0.108***	7.45
Health	-0.027	-1.59	-0.027	-1.56	0.003	0.25	0.000	0.01
Culture, sport, leisure	0.015	0.51	0.012	0.41	0.005	0.33	-0.007	-0.42
Others	0.044***	2.58	0.040**	2.34	0.004	0.36	0.004	0.38
Selection term			-0.089**	2.52			-0.145***	4.89
No. of observations	15 016				12 145			

Notes: *Signals significant at the 10% level. **signals significant at the 5% level and ***signals significant at the 1% level. The reference individual is an untrained worker with less than primary education, < 6 years of tenure, working full-time in the private, commerce sector, in a firm with more than 500 workers. Control variables are included for region and quarter. SE are obtained using White's (1980) method.

When considering the returns to different types of training (see table below) we found that they are higher in company training than in external training.

When considering the selectivity correction training to improve future skills has a return that is not significantly different from zero while the returns are positive if the training is to increase skills at the current job.

Training of short term duration seems to bring higher returns than longer term courses.

Table 5. OLS and treatment effects estimates for alternative definitions of training

	Men		Women	
	OLS	Treatment Effects	OLS	Treatment Effects
<i>(A) Training location</i>				
Internal	0.174***	0.850***	0.125***	0.601***
Selection term		-0.321***		-0.215***
External	0.087***	0.102	0.059***	0.514***
Selection term		-0.008		-0.210***
<i>(B) Training purpose</i>				
Current skills	0.124***	0.754***	0.081***	0.700***
Selection term		-0.304***		-0.299***
Future skills	0.134***	-0.200	0.095***	0.257
Selection term		0.141**		-0.066
<i>(C) Training duration</i>				
Long duration	0.072***	0.526***	0.098***	0.499***
Selection term		-0.186***		-0.167***
Short duration	0.146***	1.160***	0.079***	1.427***
Selection term		-0.483***		-0.630***

Notes: *Signals significant at the 10% level, **signals significant at the 5% level and ***signals significant at the 1% level.
 The reference individual is an untrained worker with less than primary education, < 6 years of tenure, working full-time in the private, commerce sector, in a firm with more than 500 workers.
 Control variables are included for region and quarter.
 SE are obtained using White's (1980) method.

We used interactions terms to see the influence of education on returns to training and found that, in our data, returns are lower for more educated people (see table below).

Table 6. Wage returns to training – OLS and Treatment effects model with interaction terms

	Men				Women			
	OLS		Treatment effects		OLS		Treatment effects	
	Coeff.	t-Ratio	Coeff.	t-Ratio	Coeff.	t-Ratio	Coeff.	t-Ratio
Training	0.221***	9.16	0.420***	6.49	0.178***	4.86	0.551***	8.78
Primary	0.194***	23.47	0.184***	20.67	0.205***	23.23	0.190***	20.35
Secondary	0.338***	30.49	0.324***	27.31	0.346***	34.41	0.331***	31.82
Tertiary	0.920***	56.70	0.904***	52.62	0.932***	79.44	0.912***	72.91
Experience	0.025***	31.97	0.025***	31.51	0.019***	22.31	0.019***	22.14
Experience squared (x 100)	-0.041***	-24.76	-0.041***	-24.34	-0.034***	-17.60	-0.034***	-17.41
Public sector	0.126***	11.44	0.116***	10.18	0.174***	16.45	0.169***	15.55
Part-time	0.146***	4.08	0.144***	4.05	0.152***	9.17	0.154***	9.26
6 years ≤ tenure ≤ 25 years	0.088***	13.92	0.083***	12.66	0.107***	17.04	0.099***	15.08
Tenure > 25 years	0.272***	18.84	0.213***	17.50	0.270***	20.96	0.257***	19.30
Firm size < 20 employees	-0.057***	-8.89	-0.058***	-8.89	-0.045***	-6.44	-0.046***	-6.45
20 ≤ firm size ≤ 500 employees	0.034***	3.57	0.018*	1.66	0.0077	0.92	-0.009	-0.98
Selection term			-0.115***	3.59			-0.159***	6.62
Interaction terms								
Primary	0.002	0.05	-0.044	-1.25	0.045	1.23	-0.024	-0.66
Secondary	-0.029	-0.82	-0.077**	-2.03	0.020	0.54	-0.046	-1.23
Tertiary	-0.162***	-3.61	-0.215***	-4.62	-0.087**	-2.32	-0.157***	-4.18
Experience < 6 years	-0.182***	-4.72	-0.130***	-3.18	-0.231***	-5.48	-0.177***	-4.07
6 years ≤ experience ≤ 25 years	-0.091***	-3.19	-0.074***	-2.59	-0.091***	-2.77	-0.074**	-2.27
No. of observations	15 016				12 145			

Notes: *Signals significant at the 10% level, **signals significant at the 5% level and ***signals significant at the 1% level.
 The reference individual is an untrained worker with less than primary education, more than 25 years of experience, < 6 years of tenure, working full-time in the private, commerce sector, in a firm with more than 500 workers.
 Control variables are included for region and quarter.
 SE are obtained using White's (1980) method.

That lead us to conclude that training has a remedial effect meaning that people with lower education can overcome this “handicap” through training and this way decrease the wage gap to people with more education.

In more recent research we used data from the Survey of Insertion 2000 to 2005 (*Inquérito à Inserção, Direção Regional de Formação Profissional*) (Santiago Budria and Pedro Telhado Pereira, “The Contribution of Vocational Training to Employment, Job-related Skills and Productivity: Evidence from Madeira Island”, *International Journal of Training and Development*, 2009, 13:1, pp. 53-72, “Are Vocational Training Programs Truly Effective? Evidence from Self-assessed Data”, *ICFAI Journal of Training and Development*, 2009 e “Subjective Assessment on Vocational Training Activities: A Generalized Ordered Probit Approach”, revise and resubmit to *Empirical Research in Vocational Education and Training*)

This survey is carried out to evaluate the effects of vocational training programs on the transition to the labor market in Madeira Island, Portugal. The information provided in the survey can be divided in two main blocks. In the first block, individuals are asked to report their employment status at three different dates: one month, one year, and two years after the completion of the program. We use this information to explore how the probability of employment depends on the individual characteristics and on the type of vocational program. In the second block, individuals are asked to assess the extent to which the training i) facilitated their access to employment, ii) was related to their current job and iii) enhanced their productivity in the job. We use this information to assess the contribution of training along these dimensions and to explore how this contribution differs across groups of workers and across training programs.

Therefore, we do not confine the analysis to objective labor market

measures. Rather, we study the individuals' subjective evaluation of the training activities.

All individuals were unemployed at the timing of the training.

The majority of the trainees were male (61,4%), young and went through courses of more than 1000 hours of training (see table below for details).

Table 7. Summary statistics (%)

	Men	Women
	61.4	38.6
<i>Education level</i>		
Less than 4 years of schooling	0.6	7.3
1 st cycle of Basic Schooling (4 th year)	11.8	10.9
2 nd cycle of Basic Schooling (6 th year)	26.0	18.7
Primary education (9 th year)	47.4	42.8
Secondary education (12 th year)	12.7	17.5
3-year Bachelor's Degree	0.9	1.5
5- year Bachelor's Degree	0.5	1.3
Average years of schooling	10.8	10.6
<i>Age</i>		
< 21	43.0	26.1
21 – 25	42.4	47.8
> 25	14.6	26.1
<i>Training Program</i>		
Tourism	19.9	32.2
Accounting, Business & Administration	11.3	21.4
Agricultural Production & Food industry	3.3	7.7
Environment & Urbanism	8.3	0.6
Civil Construction	15.4	1.3
Electronics & Energy	12.2	0.2
Applied Computer Sciences	7.2	4.8
Others	16.1	31.8
<i>Training Duration (hours)</i>		

300 – 1199	16.6	25.7
1200 – 2399	50.2	37.9
2400 – 3599	10.2	12.2
≥ 3600	23.1	24.2

One month after the completion of the training the majority had found a paid job, but the percentage of males that found it was higher than the percentage of females. This percentage was increasing with time for males, but no for females as the percentage that were unemployed after two years is higher than the percentage after one year (see table below). This means that women have more difficulty of finding a job and the job is less stable.

Table 8. Labor status after the completion of the program (%)

Status	After one month		After one year		After two years	
	Men	Women	Men	Women	Men	Women
Wage earner	74.4	69.4	79.3	80.9	80.1	72.9
Self-employed	3.8	1.0	4.6	1.3	6.0	1.7
Family Job (unpaid)	2.5	1.0	1.6	0.6	0.3	0.3
Student	4.6	3.4	5.4	3.9	6.0	4.8
Military Service	1.6	0.2	2.6	0.2	2.0	0
Unemployed	12.7	24.2	5.9	12.3	5.4	19.1
Others	0.4	0.9	0.5	0.9	0.3	1.1

We use a logit model to study the influence of education, age, gender, duration of training, field of training in the probability of being employed.

Table 9. Determinants of employment

	After one month		After one year		After two years	
	Odd ratio	z-ratio	Odd ratio	z-ratio	Odd ratio	z-ratio
Primary education	0.785*	-1.63	1.283	1.26	1.749***	3.08
Secondary education	1.235	0.82	2.941***	2.88	7.222***	5.25
Tertiary education	2.115	1.31	2.016	1.21	11.775***	3.23
20 < Age ≤ 25	0.855	-1.09	0.978	-0.11	0.944	-0.30
Age > 25	0.865	-0.85	0.714	-1.58	0.618**	-2.41
Female	0.443***	-5.34	0.501***	-3.35	0.279***	-5.94
Tourism	0.797	-1.32	1.020	0.91	1.049**	2.23
Accounting, Business & Administration	0.811	-1.07	1.628*	1.67	1.219	0.74
Agricultural Production & Food industry	0.533**	-2.34	0.994	-0.02	0.333***	-3.69
Environment & Urbanism	0.400***	-2.73	1.154	0.25	0.968	-0.06
Civil Construction	0.592*	-1.75	0.734	-0.81	0.945	-0.14
Electronics & Energy	0.881	-0.32	2.026	1.10	1.376***	2.60
Applied Computer Sciences	0.600*	-1.80	0.674	-1.11	0.811	-0.54
Duration	1.035*	1.83	1.035	1.40	1.103***	4.00
Duration squared	0.999**	-2.25	0.999	-1.62	0.999***	-3.84
Average Probability	0.800		0.895		0.853	
Pseudo R-squared	0.044		0.064		0.206	
No. of Observations	1,915		1,915		1,915	

Note: * denotes significant at the 10% confidence level, ** denotes significant at the 5% confidence level, *** denotes significant at the 1% confidence level.

Reference group: male, less than 21 years old, less than primary school, who completed a training course in the miscellaneous category “others”.

Having primary, secondary or tertiary education increases the predicted probability by a factor of 1.75, 7.22, and 11.78 respectively of being employed after two years. After one month the coefficients are not significantly different from zero, and after one year only the coefficient for having a secondary education is significant.

Age has a negative effect (significant at the two years span). Being a woman also has a negative impact, especially after two years where the odd ratio is less than 0.3.

Training in Tourism or Electronics or Energy has a positive impact on employment. The duration of training has also a positive effect.

To study the effectiveness of the training we start by doing a ordered logit regression. The results appear in the table below.

Table 10. Effectiveness of the training program

	Helped to obtain current job		Related to current job		Increased productivity in current job	
	Coeff.	z-ratio	Coeff.	z-ratio	Coeff.	z-ratio
Primary education	0.092	1.60	0.056	0.92	-0.004	-0.08
Secondary education	0.407**	5.81	0.537***	7.25	0.331***	4.86
Tertiary education	0.395***	4.06	0.609***	6.88	0.481***	6.51
20 < Age ≤ 25	-0.025	-0.44	-0.024	-0.41	0.037	0.73
Age > 25	-0.221***	-2.81	0.001	0.01	-0.001	0.55
Female	0.083	1.51	0.026	0.45	0.083*	1.69
Tourism	0.092**	2.30	0.065*	1.79	0.048	1.59
Accounting, Business & Administration	-0.072	-0.89	-0.226***	-2.61	-0.057	-0.80
Agricultural Production & Food industry	-0.138	-0.84	-0.413**	-2.29	-0.246	-1.60
Environment & Urbanism	0.164	1.41	-0.031	-0.22	-0.021	-0.18
Civil Construction	0.067	0.67	-0.129	-1.10	0.030	0.33
Electronics & Energy	-0.031	-0.25	-0.009	-0.07	-0.076	-0.66

Applied Computer Sciences	-0.714***	-4.52		-0.590***	-3.94		-0.367***	-2.79
Duration	0.031***	3.94		0.037***	4.52		0.031***	4.35
Duration squared	0.000***	-3.36		-0.001***	-3.93		0.000***	-3.67
Permanent contract	0.231***	4.80		0.270***	5.35		0.222***	5.11
Average Score	3.31			3.13			3.32	
Pseudo R-squared	0.046			0.048			0.041	
No. of Observations	1,621			1,621			1,621	

We see that there are complementary effects between schooling and training. Not only do the more educated have higher chances of getting a job, they also consider that training helped them to get that job and that the training was related to their current job and that they are more productive due to the training.

This is even more evident when we consider the results of a generalized order probit approach below.

Table 11. Marginal probability effect on the worker's evaluation - Contribution to employment (1 – Completely Disagree, 2 – Disagree, 3 – Agree, 4 – Completely agree)

	1	2	3	4
Primary education	-0.024 -0.880	0.008 0.370	-0.043 -1.470	0.059 * 1.830
Secondary education	-0.103 * -1.830	-0.060 -1.350	-0.094 * -1.700	0.257 *** 4.610
Tertiary education	-0.014 -0.180	0.026 0.430	-0.391 *** -4.920	0.378 *** 3.620
20 < Age ≤ 25	0.025 0.950	-0.010 -0.460	-0.005 -0.170	-0.010 -0.340
Age > 25	0.078 *** 2.640	-0.005 -0.220	0.036 1.020	-0.109 *** -2.790
Female	-0.049 ** -2.050	0.026 1.520	-0.005 -0.180	0.029 0.950
Tourism	-0.024 * -1.740	0.032 1.360	0.053 1.630	0.061 * 1.660
Accounting, Business & Administration	-0.065 -1.540	0.015 0.470	0.125 *** 3.090	-0.075 * -1.790
Agricultural Production & Food industry	0.011 0.180	0.067 1.450	-0.014 -0.220	-0.064 -0.790
Environment & Urbanism	-0.109 -1.630	0.042 0.860	-0.009 -0.140	0.076 1.020
Civil Construction	-0.111 * -1.940	-0.026 -0.680	0.167 *** 2.770	-0.030 -0.520
Electronics & Energy	-0.063 -1.100	-0.005 -0.130	0.140 ** 2.230	-0.072 -1.080
Applied Computer Sciences	0.084 1.560	0.060 1.420	0.232 *** 3.580	-0.376 *** -5.600
Duration	-0.006 -1.520	-0.005 -1.530	-0.006 -1.560	0.016 *** 3.810
Duration squared (x 1000)	0.057 0.960	0.082 * 1.750	0.097 1.530	-0.235 *** -3.370
Permanent contract	-0.066 *** -2.500	-0.021 -1.080	-0.030 -1.110	0.117 *** 4.200
Log-likelihood	-1607.864			
LR test against SOP model	60.48 ***			
No. of Obs.	1,621			

Note: i) * denotes significant at the 10% confidence level, ** denotes significant at the 5% confidence level, *** denotes significant at the 1% confidence level; ii) standard errors are in smaller type.

The probability of being completely satisfied with the training in terms of contributing for employment increases with education. 25.7% for those with secondary education and 37.8% for those with higher education. This observation suggests that the complementarity of training and education acts, therefore, by improving the chances that an individual is completely satisfied with his/her training activity.

Having participated in a long program significantly raises the probability of giving the highest score to the training activity but, in turn, does not prevent an individual from reporting the lowest evaluation.

The same kind of results was obtained for the satisfaction with the skills and with the increase in productivity.

The degree of satisfaction with the training is high as we can see in the table below

Table 12. Distribution of responses (%)

	1- Completely Disagree	2- Disagree	3- Agree	4- Completely agree
Helped to obtain current job	10.9	6.2	23.1	59.8
Related to current job	12.7	8.9	30.5	48.0
Increased productivity in current job	6.9	7.7	31.5	53.9

In Madeira Island, the public provision of vocational training is highly centralized at the regional level, which has resulted in a relatively small number of vocational paths, a clearer mapping between the regional labor market needs and vocational courses and a wider recognition by regional employers. Screening and signaling effects are more likely to operate in this particular context, providing training completers with useful labor market credentials.

As stated above we reported that in Portugal less educated workers

earned a higher wage premium from training activities, and concluded that training had a remedial nature. The results using the data from Madeira suggest that this is not the case when it comes to employment opportunities, job-related skills and productivity. If policy makers are concerned with promoting employment among the less favoured in the labour market, the existing training schemes should be redesigned in order to amend the educational and skills limitations that some training participants exhibit from the start. In this respect, training aimed to acquire general skills and competencies rather than specific knowledge may be of particular importance.

VALIDAÇÃO DA EXPERIÊNCIA: UM PROCESSO LOCALIZADO NA INTERPRETAÇÃO DO CONHECIMENTO E NO RECONHECIMENTO

Susana Cristina Pinto
Maria Palmira Alves
Universidade do Minho

Introdução

Numa altura em que a globalização continua a lançar novos desafios à União Europeia (UE), os cidadãos devem possuir competências que lhes permitam adaptar-se a um mundo em mutação. Assim, cabe à educação o papel de assegurar que todos os cidadãos adquiram tais competências, nomeadamente os cidadãos cujas desvantagens educacionais, decorrentes de circunstâncias pessoais / sociais / culturais / económicas, dificultam a realização do seu potencial educativo.

Dentro do quadro da UE, Portugal é um dos países com mais baixos níveis de qualificação escolar / profissional da população adulta, o que na voz do Primeiro-Ministro José Sócrates explica, em grande medida, o “atraso que nos separa dos países mais desenvolvidos”¹. Inscrevendo esta problemática na agenda política portuguesa, e com o intuito de dar um forte impulso à qualificação, criou-se a “Iniciativa Novas Oportunidades”, que assenta em “dois pilares fundamentais”²: alargar a oferta de cursos profissionalizantes de nível Secundário e qualificar 1.000.000 de activos até 2010 (Ministério da Educação *et al.*, 2007). É, portanto, neste contexto que devem ser entendidos os CNO, ao assumirem-se como uma espécie de ensino de segunda oportunidade,

1 <http://www.min-edu.pt/np3/231.html>, consultado 15/09/2009.

2 <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/9.html>, consultado 15/09/2009.

tendo um certo paralelismo com o ensino recorrente (Oliveira, 2004), com certificação de competências ao nível dos Ensinos Básico (B1/B2/B3) e Secundário.

O Reconhecimento e Validação de Conhecimentos e Competências é um processo que se situa na tensão entre várias lógicas, a saber: pessoal (a construção da própria identidade do adulto pode interferir com as restantes lógicas); económica (produtividade laboral); normativa (cumprimento obrigatório das leis) e sócio-política (busca de lucros). O adulto é assim um actor que se relaciona com outros actores (de entre eles os mediadores), os quais podem ter perspectivas de vida divergentes da sua, podendo estimular conflitos. De acordo com as diversas etapas do percurso de RVCC, começando na identificação / descodificação dos Adquiridos Experienciais (AE) e o reconhecimento dos mesmos, o processo, no seu todo, ocorre onde as estruturas são construídas, desconstruídas e reconstruídas, na medida em que a experiência é, de acordo com Pires (2002), fonte de evolução, de reestruturação das formas de pensamento e de acção, de relação/construção com o mundo e consigo mesmo e como produto não só da dinâmica pessoal mas, simultaneamente, da dimensão sociocultural.

Entendemos, assim, que o presente estudo se enxerta, de uma forma pertinente, na agenda da investigação em avaliação não só pelas razões acima introduzidas, mas também pela possibilidade de aferição dos discursos sobre a valorização dos dispositivos de formação, como é caso do sistema português de RVCC.

Problemática e objectivos do estudo

Considerando que as práticas de RVCC tendem a revolucionar não só a formação profissional, pois trata-se de uma formação valorizadora

de uma aprendizagem ao longo da vida³ (ALV), que considera a experiência, como também imprimem uma revolução na avaliação, ao reconhecerem a experiência, ao considerarem a competência e não apenas os conhecimentos, ao questionarem os diplomas e, assim, promoverem, de certa forma, a implementação de novos referenciais, elegemos como problema fundamental do estudo, o entendimento das lógicas dos diferentes actores que participam nas actividades avaliativas dos dispositivos de RVCC e das suas consequências para a avaliação na escola e na formação profissional. Para tal, os objectivos elencados foram: i) inserir as práticas dos CNO no quadro europeu de reconhecimento; ii) analisar as actividades avaliativas nos dispositivos de RVCC; iii) elaborar quadros de inteligibilidade sobre o papel dos actores nas actividades avaliativas; iv) construir um referencial para compreender os sentidos das práticas de avaliação nos CNO; v) contribuir para o estudo de uma pragmática da avaliação; vi) disponibilizar elementos teóricos/empíricos que permitam aos actores lançar novos olhares sobre o processo de RVCC.

Opções metodológicas do estudo e caracterização dos participantes

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, sendo que o estudo de caso constituiu a configuração metodológica mais adequada (Bell, 1997). O instrumento privilegiado de recolha de dados foi a entrevista semi-estruturada, usada em conjunto com a análise de documentos, a fim de a investigadora “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Para o tratamento dos dados recolhidos pelas

3 De acordo com a Comunicação da Comissão Europeia (COM, 2001, p. 33, *apud* Antunes, 2005, p. 5), as ALV são “todas as actividades desenvolvidas ao longo da vida com o objectivo de melhorar o saber, as aptidões e as competências numa perspectiva pessoal, cívica, social e/ou profissional”.

entrevistas, recorreremos à análise de conteúdo, encontrando assim as principais categorias de análise emergentes no discurso dos participantes, constituindo-se como dimensões do estudo: reconhecimento social; valorização da experiência; regulação / acompanhamento e autonomia / participação do sujeito. Na presente comunicação debruçamo-nos apenas sobre as duas últimas dimensões indicadas.

Os participantes no estudo foram dez adultos certificados (AC) – cinco do nível B3 e cinco do Secundário –, três profissionais de RVC (P) e quatro formadores (F), conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Caracterização dos entrevistados: adultos e mediadores

ENTI-DADE	GÉNERO	IDADE	FUNÇÃO	SITUAÇÃO PROFISSIONAL	HABILITAÇÕES LITERÁRIAS
AC1	Masculino	43	Adulto Certificado	Vínculo	12.º Ano
AC2	Feminino	40	Adulto Certificado	Vínculo	12.º Ano
AC3	Feminino	38	Adulto Certificado	Vínculo	12.º Ano
AC4	Feminino	37	Adulto Certificado.	Vínculo	12.º Ano
AC5	Masculino	29	Adulto Certificado	Vínculo	12.º Ano
AC6	Masculino	61	Adulto Certificado	Vínculo	9.º Ano
AC7	Feminino	35	Adulto Certificado	Vínculo	9.º Ano
AC8	Masculino	34	Adulto Certificado.	Vínculo	9.º Ano
AC9	Feminino	33	Adulto Certificado	Desempregada	9.º Ano
AC10	Masculino	29	Adulto Certificado	Vínculo	9.º Ano
P1	Feminino	37	Profissional RVC	Contrato	Licenciatura
P2	Feminino	27	Profissional RVC	Contrato	Licenciatura
P3	Masculino	24	Profissional RVC	Estágio	Mestrado
F1	Feminino	51	Formadora STC (Secundário)	Vínculo	Licenciatura
F2	Feminino	34	Formadora LC (Básico)	Contrato	Licenciatura
F3	Feminino	27	Formadora TIC (Básico)	Contrato	Pós-graduação
F4	Masculino	27	Formador LC e CE (Básico)	Contrato	Licenciatura

De entre os adultos, cinco pertenciam ao género feminino e cinco ao género masculino e tinham idades compreendidas entre os 29 e os 61 anos. Por seu lado, dois profissionais de RVC pertenciam ao género feminino, um ao género masculino e tinham entre 24 e 37 anos de idade. Três formadores eram do género feminino e um do género masculino, cujas idades variavam entre os 27 e os 51 anos. De entre os adultos, apenas um estava na situação de desemprego, os restantes tinham vínculo no trabalho. Dois profissionais de RVC estavam numa situação profissional de contrato e um era estagiário. De entre os formadores só um tinha vínculo, os restantes eram contratados. Relativamente às habilitações académicas, cinco Adultos possuíam o 9º ano e cinco o 12º ano. Dois profissionais eram licenciados e um tinha o grau de Mestre; dois formadores eram licenciados e um tinha um curso de pós-graduação.

Apresentação e discussão de resultados

Neste item, apresentamos e discutimos os resultados, primeiramente no que concerne à dimensão autonomia / participação do sujeito e, de seguida, à dimensão regulação / acompanhamento. De acordo com Machado (2007, p. 15), a participação (que se pretende) “emancipatória” no acto educativo em geral e na avaliação em particular deve ser entendida:

como processo de aquisição de capacidades de autonomia e assumindo o isomorfismo entre o político e o educativo [...], o acto educativo na modernidade é orientado por um propósito de participação progressiva dos sujeitos, em torno do qual se desenvolvem as retóricas e práticas que procuram enfatizar os modos, os procedimentos e as lógicas de acentuação do protagonismo dos alunos.

Para análise desta primeira dimensão, elegemos, a partir do discurso dos entrevistados, categorias temáticas: modalidades; percepção; lógicas; graus; domínios e níveis de participação dos adultos, tendo feito corresponder a cada uma as respectivas subcategorias, que apresentamos na Tabela 2.

Tabela 2 – Categorias e subcategorias referentes à dimensão participação dos adultos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Modalidades de participação dos adultos	<ul style="list-style-type: none"> . Participação auto-proposta (por contraposição a sugestão) . Participação hetero-proposta: <ul style="list-style-type: none"> . Sugerida pelo mediador . Sugerida pelo mediador, como imposição mitigada /camuflada . Imposta pelo mediador
Percepção da participação dos adultos	<ul style="list-style-type: none"> . Passiva / conformista . Passiva por défice de acompanhamento dos mediadores . Médiana / incerta . Activa . Rigorosa / árdua . Modesta
Lógicas de participação dos adultos	<ul style="list-style-type: none"> . Informal . Formal
Graus de participação dos adultos	<ul style="list-style-type: none"> . Participação total no dispositivo . Participação regular no dispositivo
Domínios de participação dos adultos	<ul style="list-style-type: none"> . Definição parcial do dispositivo . Definição total do dispositivo
Níveis de participação dos adultos segundo as suas concepções do dispositivo	<ul style="list-style-type: none"> . Concepção do dispositivo como pré-concebido pelo mediador . Concepção do dispositivo como um processo técnico-burocrático . Concepção do dispositivo como antagónico ao “modelo escolar” . Concepção do dispositivo como processo individualizado . Concepção do dispositivo como estimulador de competências académicas já existentes . Concepção do dispositivo como desocultador de novas aprendizagens . Concepção do dispositivo como negociado / dialogado pelos actores

A categoria modalidades de participação dos adultos foi dividida nas subcategorias participação auto-proposta (por contraposição a sugestão) e participação hetero-proposta. Assim, a participação de um adulto do Secundário foi auto-proposta, na medida em que se opôs a desenvolver a biografia de determinada individualidade, “porque não é uma pessoa que eu até simpatize [...]. E preferi explorar uma outra pessoa” (AC2). Ao contrário, os restantes intervenientes colocaram-se na posição de participação hetero-proposta. A hetero-participação (sugerida pelo mediador) foi, neste estudo, uma participação-regulação, na medida em que os profissionais de RVC estimularam o adulto a realizar o(s) trabalho(s): “Ela [profissional de RVC] tinha a preocupação de me telefonar [para perguntar pelos trabalhos]” (AC6). Parece ser, portanto, uma forma de regulação, admitida e prevista entre os próprios profissionais de RVC e formadores. Assim, a participação sugerida pelo mediador foi apontada por quatro adultos, dois de cada nível, sendo que os mediadores “estavam constantemente a pedir a opinião” (AC3). Por sua vez, um adulto do Básico referiu a participação sugerida pelo mediador, como imposição mitigada / camuflada, já que na voz do mesmo: “houve sempre da parte mesmo das coordenadoras [...] a possibilidade de nós percebermos que se eu não entregar, depois não posso exigir que vá a júri o mais rápido possível [...] e nunca houve essa pressão [de entregar os trabalhos], houve sempre a chamada de atenção de que [...] os prejudicados éramos nós” (AC8); contudo o próprio adulto não teve consciência que a postura dos profissionais de RVC / formadores parecia revelar uma certa forma de imposição dissimulada. A participação imposta pelo mediador, por sua vez, foi referenciada por dois adultos do Básico e um do Secundário, apontando como motivo: “todos os trabalhos eram discutidos depois com a técnica, com os formadores [...] Porque havia defeitos para ser consertados e logicamente que havia diálogo e conversaçao sobre eles” (AC10).

No que concerne a categoria percepção da participação do adulto no decorrer do processo de RVCC, como resposta às sugestões dos

mediadores, elegemos, em primeiro, a subcategoria passiva/conformista, aludida por dois adultos de Nível B3, sendo que um referiu que não teve problemas e o outro sublinhou o facto de ter sido um percurso difícil, mas necessário e que valeu a pena: “não posso dizer: ‘[...] estão a mandar muito trabalho’, não! É o trabalho que tem que ser e temos que fazer” (AC10). Em oposição, um adulto do Secundário relatou a participação como passiva por défice de acompanhamento dos mediadores, na medida em que “houve uma altura em que andámos um pouco perdidos e depois parece que também houve [...] bastante afluência, aceitaram muita gente e as coisas estavam um pouco complicadas” (AC1). Esta situação parece não ser exclusiva do CNO em estudo, já que de acordo com o Presidente da ANQ (Capucha, 2009, p. 3):

O movimento social que está a verificar-se entre os adultos portugueses, resultado da percepção da importância do conhecimento no mundo actual, traduz-se, por exemplo, na procura das medidas de educação-formação e de RVCC incluídas na Iniciativa Novas Oportunidades, que ultrapassou já o número de 680.000 inscritos nos Centros Novas Oportunidades, dando origem a perto de 200.000 certificações desde 2006.

Na subcategoria que classificámos como participação mediana / incerta incluímos o discurso de dois adultos do Secundário: “foram mais ou menos pedindo” (AC1), enquanto outro não sabia ou não se lembrava. Em contrapartida, um adulto do Básico demonstrou uma percepção da participação activa, na medida em que se ajudaram e conversaram entre pares, enquanto a partir do discurso de outro adulto do Secundário definimos essa actividade como vinculadora de uma opinião / postura firmes e nunca receosas de dizer “eu não concordo ou não quero fazer isto, porque isto não sou eu” (AC2). Para um adulto de cada nível, a participação foi rigorosa/árdua, já que ambos dedicaram muitas horas a realizar os trabalhos: “tive temas que demorei mais

de 12 horas ou 15 horas, conforme a minha experiência, segundo a minha opinião” (AC1). Por fim, um adulto do Básico admitiu a sua participação não só no processo com também neste estudo envolta em imodéstia e/ou sentimentos de elevada auto-estima, pois “eu sinto-me importante, estou a ser vaidoso? Sou, não interessa! Lembraram-se do meu nome” (AC6).

Relativamente às lógicas de participação dos adultos no decorrer do processo de RVCC, como resposta às sugestões dos mediadores, um adulto do Básico e um do Secundário referiram-se à participação informal, sendo que o primeiro apontou a entreaajuda entre colegas, enquanto o segundo destacou a conversa mais ou menos curta que aconteceu no “final”, no “processo de validação” (AC2). Considerámos que três adultos do Básico e dois do Secundário se enquadraram na participação formal, na medida em que todos referiram o facto de terem realizado sempre os trabalhos propostos e dentro dos prazos estipulados, e mesmo “no final do processo eu tive que fazer um resumo de todo o processo e dar a minha opinião sobre tanto o meu processo, como também a minha própria história de vida” (AC5), registo comprovado aquando da análise dos portefólios:

Gostei da experiência enriquecedora, foi mais uma etapa na vida que teve o meu empenho e que chega ao fim. Fim que certamente me levará a novas etapas, novos princípios... [...] Este portefólio, exemplo de empenho e dedicação a um objectivo, vou guardá-lo com muita estima, será sempre a ‘taça’ da motivação e força noutras etapas da minha vida (AC2).

De acordo com a análise do discurso, categorizámos os graus da participação dos adultos nos dispositivos de reconhecimento e de avaliação das competências nas subcategorias participação regular do dispositivo, apontada por um adulto do Básico e participação total, que

foi referida pelos restantes.

As respostas dos adultos não foram tão unânimes no que concerne a categoria domínios da participação dos adultos nos mesmos dispositivos, uma vez que a subcategoria definição parcial do dispositivo surgiu verbalizada por um adulto do Básico e dois do Secundário: “eu compreendia o que se pretendia e não tinha que ir necessariamente para um caminho pré-definido, ia mesmo para o meu caminho [...]. E depois recebia o feedback deles [...] Se estivesse tudo bem, avançava, se não teria que... alterar” (AC1). Por sua vez, para três adultos do Básico, o dispositivo apareceu totalmente definido, já que o(a) profissional de RVC “trazia realmente tudo o que era exigido... portanto, [...] temos que fazer este trabalho assim, daquela forma, cada um claro baseado na sua vida, mas era sempre orientado por ela e pelas regras que ela dava” (AC9).

Em relação aos níveis de participação, os adultos revelaram as seguintes concepções do dispositivo de reconhecimento e de avaliação das suas competências: pré-concebido pelo mediador: “obviamente que o formador já vem com uma ideia formada, nos formandos, [nos trabalhos que terão que realizar]” (AC6) e, entretanto, o mediador vai “pôr a par do que é que era exigido” (AC9); - processo técnico-burocrático: “aquilo é um processo que nós não temos que atingir x para passarmos à fase seguinte” (AC7); - antagónico ao “modelo escolar”: “já tinha noção que o que nós vínhamos para cá fazer, não era ter aulas, mas sim expor todos os nossos conhecimentos” (AC10) e “fichas não havia, mas havia sempre uma crítica ou positiva ou negativa do trabalho” (AC9); - processo individualizado, referido por dois adultos do Secundário, mostrando-se satisfeitos com o facto; - estimulador de competências académicas já existentes, em concreto foi apontado o retomar do “hábito da escrita e da leitura” por um adulto do Secundário e o facto de ter terminado o processo provocou um “vazio, sei que vou sentir aquela necessidade de voltar a estudar” (AC2). Esta ideia é também comprovada pela

experiência do Plano Nacional de Leitura que:

permitiu ultrapassar algumas ideias falsas acerca dessa competência básica, mostrando que nunca é tarde para começar e que a aquisição de hábitos de leitura é cumulativa e permite e tende para níveis de complexidade crescentes (ANQ, Dezembro de 2008, p. 5)⁴.

- desocultador de novas aprendizagens: foi também referido pelo último adulto citado, já que considerou ser “um processo enriquecedor” e de “muita aprendizagem também” (AC2);

- negociado / dialogado pelos actores: aludido por um adulto do Básico e quatro do Secundário. Um adulto deste último nível referiu: “a negociação era assim: o mediador sugeria um tema, que era desenvolvido segundo as minhas experiências. [...] Ou seja, eu compreendia o que se pretendia e não tinha que ir necessariamente para um caminho pré-definido, ia mesmo para o meu caminho [...] sempre tendo em vista o Referencial de Competências Chave” (AC1).

Por seu turno, o profissional RVC considerou-se um mediador, um orientador do adulto. O adulto é, em situação de formação, portador de uma história de vida, de uma experiência profissional e mais do que pensar em formar o adulto, há que reflectir a forma como ele se forma (Canário, 1999).

Relativamente à dimensão regulação / acompanhamento, questionámos os adultos acerca do papel dos formadores e profissionais de RVC no seu percurso, destacando a resposta unânime dos adultos dos dois níveis, referindo a efectiva importância dos mediadores, nomeadamente de orientação e de apoio. Quanto à equipa pedagógica, esta pareceu estar sempre disponível para ajudar e dois adultos (um de cada nível) referiram-se ao facto de a equipa valorizar os próprios

4 <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>, consultado 09/04/09.

adultos, enquanto uma das entrevistadas do Secundário confessou que a relação entre ela e a profissional de RVC atingiu níveis de amizade. De acordo com a ANQ (Dezembro de 2008, p. 7)⁵: “a rede nacional não deve opor-se, antes estimular, a diversidade, a elasticidade, a proximidade às pessoas e a criatividade que o sistema comporta”.

De acrescentar, todavia, que outra entrevistada do Secundário referiu-se ao facto de a equipa ser exigente, revelando aprovação e respeito por essa postura. Em consideração da exigência e qualidade das equipas, a própria ANQ (*ibidem*, p. 4) mencionou:

Torna-se claro que é melhor que as estatísticas registem grandes níveis de adesão do que se os registassem escassos. Mas registar o carácter positivo das estatísticas e dos indicadores de progresso em relação a metas não significa ceder à eventual tentação de acelerar processos de certificação que não correspondam aos critérios de qualidade e exigência estabelecidos nos referenciais e aferidos pelos Júris que certificam os níveis de competências atingidos pelos estudantes-formandos adultos.

Segundo dados recolhidos junto dos mediadores, este percurso de RVCC pareceu-nos ser concebido como um processo de desenvolvimento pessoal, que atendeu às experiências / actividades dos adultos, sendo que “o património experiencial de cada um representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens” (Canário, 2006, p. 37). Os adultos pareceram, assim, ser encarados como indivíduos portadores de uma experiência de vida única, que foi o principal recurso para a realização do processo, valorizando-se a ALV do adulto, assim como se pressupôs a centralidade do sujeito e a continuidade do processo educativo no espaço e no tempo (Pinto, 2007).

5 <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>, consultado 09/04/09.

As metodologias, as actividades, as técnicas e os instrumentos utilizadas nos sistemas de RVCC “já foram construídos pela ANEFA, e cada Centro tem autonomia para reformular as mesmas actividades, tem que ter em atenção a população alvo, tem que ter em atenção também a situação geográfica de cada Centro” (P3). A par da proposta nacional dos dispositivos de reconhecimento e avaliação das suas aprendizagens e competências, os adultos pareceram-nos participativos e cooperantes na elaboração possível desses instrumentos. Por sua vez, os profissionais de RVC assumiram usar o balanço de competências e consideraram-no um bom instrumento de trabalho, adaptando-o com flexibilidade a cada candidato.

Por seu turno, a avaliação realizada durante o percurso de RVCC inclinou-se para uma avaliação formativa – conduzida durante o processo de aprendizagem inacabado para a melhorar (De Ketele, 1993) –, culminando numa avaliação certificativa – entrega do diploma –, personificada no momento do júri, a avaliação final (De Ketele & Roegiers, 1999). Foi, de igual forma, uma avaliação de regulação, na medida em que a avaliação formativa é reguladora (Alves, 2004), pois visa corrigir o funcionamento do sistema para o melhorar (De Ketele & Roegiers, 1999) e, neste caso, destinou-se a rever os procedimentos postos em prática durante o processo de RVCC, sendo que os trabalhos / actividades propostos pelos formadores e profissionais de RVC foram sendo devolvidos aos adultos, na tentativa de estes os melhorarem, até evidenciarem as suas competências (Pinto & Alves, 2009).

Parece existir uma certa relutância face à palavra “avaliação” em relação à maior parte dos mediadores, sendo que alguns fizeram silêncios antes das respostas, o que demonstrou acérrimo cuidado no tratamento da questão: “eu não gosto muito de falar em avaliação neste processo, se bem que ela existe, não é?” (P3); “acaba por ser uma avaliação, mas [...] aqui não se fala em avaliações nem qualitativa nem

quantitativa, porque quando se fala em avaliação faz-me lembrar mais o sistema escolar” (F3). Solicitados a substituir o vocábulo avaliação por outro, que considerassem mais adequado ao processo referiram: “esta avaliação é uma reflexão” (P3); “diria mais o reconhecimento e depois validação, em vez de avaliação, validação de conhecimentos” (F4); “É mais uma linguagem entre nós: ‘este utente está um bocadinho fraquinho, temos que puxar um pouco por ele.’ [...] Avaliação, aulas... alunos, professores, isso não existe!” (F3); “quer dizer implícito há sempre uma avaliação porque eu tenho que saber... ou verificar as competências de cada adulto, claro que estou, indirectamente não vou dizer avaliar, mas quer dizer acaba por haver um pouco” (F4). Todavia, duas formadoras falaram de avaliação de forma explícita: “avaliar sempre as competências que eles [...] têm demonstrado” (F2); “avaliamos os utentes nos diversos momentos e é sempre difícil avaliar. Imagine que de facto não houve empatia com o utente, nós temos que ter um cuidado enorme para que isso não... influencie de uma forma negativa” (F1). Tal como refere Pacheco (1994, p. 63), o termo avaliação “integra uma variedade de significados [...] é um termo complexo, e também controverso, que deve ser estudado nas dimensões científico-técnica e socio-política”. Em contrapartida, o papel que o adulto assumiu na avaliação de todo o processo de RVCC foi activo, participante, revelando-se também como sujeito, corroborando a forma como os restantes actores perspectivaram o próprio adulto: “como principal recurso da sua formação” (Canário, 1999, p. 112).

Conclusão

Os resultados do nosso estudo, nomeadamente no que concerne às dimensões em análise, induzem-nos a concluir que o processo RVCC é, primariamente, um processo situado na tradução / interpretação / significação do conhecimento e no seu reconhecimento. Entre o saber oriundo da experiência, identificado no início, e o reconhecimento de

competências, a experiência foi reavaliada a partir das novas experiências vivenciadas e, por sua vez, estas últimas foram confrontadas com as passadas, parecendo ser esta a dinâmica que promove o desenvolvimento do sujeito. Trata-se de um trabalho cognitivo de desconstrução/reconstrução dos conhecimentos, a que Dewey (1943, *apud* Paraskeva, 2005, p. 15) denominou de ‘reconstrução contínua de experiências’.

Referências Bibliográficas:

ALVES, M. (2004). *Currículo e Avaliação – Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora, Lda.

ANQ (Dezembro 2008). *in*: <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>, consultado 09/04/09.

ANTUNES, M. H. (2005). As Novas Competências dos Professores e Formadores. *Formar* N.º 52. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional, pp. 3-13.

BELL. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora, Lda.

CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa. Formação.

CANÁRIO, R. (2006). Formação e Adquiridos Experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. *in*. G. Figari; P. Rodrigues; M. P. Alves & P. Valois (Eds./Orgs.). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, Modelos e Métodos / Évaluation de Compétences*

et Apprentissages Expérientiels - Savoirs, modèles et méthodes. Lisboa: EDUCA, pp. 35-46.

CAPUCHA, L. (2009). Painei: O Ensino Profissional nas Escolas Secundárias: riscos, desafios e caminhos de sucesso *in. Seminário Nacional 1989 – 2009. 20 Anos de Ensino Profissional. Analisar o Passado e Olhar o Futuro*. 22 - 23 Janeiro de 2009. Porto: Universidade Católica Portuguesa. pp. 1-15.

DE KETELE, J. M. (1993). *L'évaluation conjuguée en paradigmes*. Revue Française de Pédagogie.

De KETELE, J. M. & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

LEITÃO, J. A. (coord.). (2001). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Materiais de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

MACHADO, E. A. (2007). *Avaliação e Participação. Um estudo sobre o papel dos actores na avaliação da formação contínua*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO; MINISTÉRIO DO TRABALHO E SEGURANÇA SOCIAL&NOVASOPORTUNIDADES.(2deMaio de 2007). *Iniciativas Novas Oportunidades Adultos. Principais Resultados*. *in.* [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Balanco_INO_Adultos_Maio_2007.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Balanco_INO_Adultos_Maio_2007.pdf), consultado 05/08/2009.

PACHECO, J. A. (1994). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

PARASKEVA, J. M. (2005). A imperiosa obrigação de ir além de John Dewey sem o evitar. in J. M. Paraskeva & J. T. Santomé (Eds.). *A Conceção Democrática da Educação. John Dewey*. Viseu: Livraria Pretexto Editora, pp. 5-26.

PINTO, S. C. S. (2008). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: consequências para a Avaliação na Escola e na Formação Profissional. in A. Mendonça & A. V. Bento (Orgs.) *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Centro de Investigação em Educação. Universidade da Madeira. pp. 57-80.

PINTO, S. C. S. & ALVES, M. P. C. (2009). Práticas de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens Adquiridas pela Experiência: Consequências para a Avaliação na Escola e na Formação Profissional. in *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 9, 10 e 11 de Setembro 2009. pp. 3946-3963.

PIRES, A. L. O. (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia.

<http://www.min-edu.pt/np3/231.html>, consultado 15/09/2009.

<http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/9.html>, consultado 15/09/2009.

REPRISE, « RÉIMPLICATION ÉPISTÉMOLOGIQUE » ET RÉFLEXION CRITIQUE SUR LA CONSTRUCTION ET LA RÉALISATION D'UNE RECHERCHE SUR LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE À LA RÉUNION

Driss Alaoui

Université de La Réunion

Cette contribution prendra la forme d'un témoignage questionnant le processus de réalisation d'une recherche¹ sur le processus de décrochage scolaire à La Réunion.

Ce retour réflexif et critique sur notre recherche est conçu comme une étape cruciale, une démarche constructive qui place le chercheur dans une situation méta lui permettant de reprendre, avec du recul et à partir d'un regard pénétrant et interrogatif, sa propre production. Il s'agit donc d'une « réimplication épistémologique » associée à une analyse de pratiques de recherche afin d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

- Comment réagir face à l'imprévu ?
- Comment gérer les perturbations introduites par la variabilité des degrés d'implication (surtout quand il s'agit d'une équipe) ?
- Comment traiter les difficultés liées à la mise en place d'une triangulation méthodologique ?
- Comment cette expérience a-t-elle changé le rapport des enquêteurs à la recherche ?

¹ Elle a été réalisée avec le soutien d'une équipe composée de plusieurs étudiants en L3 sciences de l'éducation.

Rappel des lignes fondatrices de cette recherche

De 2002 à 2004, nous avons entamé une recherche sur le décrochage scolaire en milieu réunionnais. Les collégiens ont constitué la population principale de notre échantillon.

Les sorties de l'École avant la fin de la scolarité obligatoire constituent un phénomène mondial – plusieurs systèmes scolaires y sont confrontés. En France, ce phénomène a connu son apogée dans les années 70. Les statistiques scolaires dénombraient environ 200 000 élèves qui quittaient l'École sans aucun diplôme. Aujourd'hui, ils sont, selon la même source, 150 000 « décrocheurs ».

À La Réunion, notre terrain de recherche, 101 750 élèves sont inscrits en second degré (61 130 en collège et SEGPA, 23 900 en lycée général et technologique, 16 720 en lycée professionnel). Sur les 14 500 sortants du secondaire, 1700 élèves (soit 11,7%) ont abandonné la formation initiale sans qualification en 2007².

Ce chiffre, toujours élevé, constitue une baisse significative par rapport au nombre de décrocheurs recensés en 2005 qui était de l'ordre de 2310 élèves, soit 610 sortants sans diplôme de moins en deux ans. Cette diminution des sorties prématurées s'explique, entre autres, par la mise en place d'une politique³ de lutte contre le décrochage scolaire conduite par la Mission Générale d'Insertion (MGI). Dans son projet stratégique pour la période 2008-2011, l'Académie de La Réunion s'est fixé comme objectif de faire baisser les sortants sans qualification de 11,7% à 7%.

2 Note d'information n°171, mai 2009. Académie de La Réunion.

3 Cette politique se décline en plusieurs dispositifs : entretien en situation visant les élèves en risque de décrochage ; modules de renforcement en lecture (**MORELEC**) en L.P. ; sessions d'information et d'orientation (**S.I.O.**) ; modules de remotivation (**MOREMO**) ; modules d'accueil en lycée (**MODAL**) ; modules de réparation à l'examen par alternance (**MOREA**) ; itinéraires personnalisés d'accès à la qualification (**ITAQ**)...

Au-delà de cet aspect quantitatif du décrochage scolaire, l'étude de ce phénomène doit prendre en considération les éléments suivants :

1) c'est en termes de causalité circulaire et de processus qu'il convient d'appréhender le ² décrochage scolaire car « l'unité du terme *décrocheurs* [peut] masquer la diversité des processus » (Rochex, 1998).

2) Le cas des « déscolarisés dans l'école » (Glasman, 2000) ou des « exclus de l'intérieur » (Bourdieu et Champagne, 1992) ne doit pas être occulté par la situation des sortants sans qualification. Le décrochage définitif n'est que la partie visible de l'iceberg.

3) C'est en prenant en considération l'évolution accélérée du système éducatif réunionnais que le décrochage scolaire devient plus intelligible.

4) l'écoute et l'analyse des points de vue des « décrocheurs » sont incontournables. Leurs propos sont révélateurs des modes de fonctionnement de l'école réunionnaise.

Notre recherche avait comme objectif de décrire le processus de décrochage, d'appréhender les points de vue des décrocheurs afin de comprendre leur rapport à l'école, d'identifier les différents types de décrochage, d'analyser les raisons qui expliquent leur décrochage.

Afin d'atteindre ses objectifs, nous avons retenu la démarche ethnographique par méthodes multiples (triangulation méthodologique). Celle-ci consiste à articuler et à rendre complémentaires plusieurs techniques de recueil et d'analyse des données.

L'intérêt d'une « réimplication épistémologique »

J'entends par « réimplication épistémologique »⁴ une volonté consciente du chercheur de reprendre une ou plusieurs recherches effectuées afin d'examiner, dans une visée critique et heuristique, les étapes de conceptualisation, de problématisation, de recueil et d'analyse des données, le rapport du chercheur à son objet d'étude... Cette réimplication épistémologique est, paradoxalement, une prise de distance par rapport à un objet de recherche. Elle engendre ainsi une centration sur les failles, les limites mais aussi le bien-fondé d'une recherche et la portée des résultats obtenus... Souvent, cette réimplication épistémologique, essentielle et indispensable pour la recherche scientifique, est perçue comme accessoire. Cette marginalisation s'explique, partiellement, par l'enfermement du chercheur dans l'urgent et par les différentes pressions qui s'exercent sur le métier d'enseignant-chercheur. Toutefois, il est essentiel que le chercheur sache écouter et revisiter ses propres recherches. Cela est important car à force de sacrifier l'essentiel pour l'urgent, on finit par oublier l'urgence de l'essentiel (Morin, 2004).

La triangulation méthodologique

Le choix de la triangulation méthodologique fut dicté par la nature de l'objet traité. L'intérêt de l'approche par méthodes multiples réside, entre autres, dans la prise en considération de la multidimensionnalité et la complexité qui caractérisent le décrochage scolaire. Elle permet ainsi d'obtenir des informations variées et complémentaires (Mucchielli, 1994) et de construire un réseau de signification. Comme tous les objets de recherche, le décrochage scolaire résiste à un usage unidimensionnel des techniques de recueil et d'analyse des données et ne délivre que des

4 Se distingue de l'implication épistémologique (Lourau, 1983) liée aux choix théoriques et conceptuels opérés par le chercheur.

fragments qui rendent difficile le nécessaire travail de reconstruction d'une totalité signifiante. En effet, toute réduction conduit vers un appauvrissement des données et compromet les tentatives d'explication et de compréhension de l'objet étudié.

Dans le cadre de notre recherche, l'organisation et la planification de la phase de recueil ont été pensées de façon à assurer la complémentarité des données. Ainsi, nous avons articulé trois techniques de recueil : l'observation participante, l'entretien ethnographique et le journal de recherche. La première a permis aux différents enquêteurs d'entamer une négociation d'accès au terrain notamment avec les observés et de se familiariser avec les différentes composantes du lieu d'investigation. Elle avait également comme but de repérer ce qui mérite d'être abordé pendant l'entretien. La deuxième est destinée à aider le sujet interviewé à faire un retour réflexif sur ce que les observateurs avaient noté comme événement ou comportement majeur et de répondre aux questions relatives à l'objet traité. Quant à la dernière technique, elle facilite la description de l'implication du chercheur dans le déroulement du processus de recherche, donne à voir le rapport que celui-ci a à son objet de recherche ainsi que la possibilité de procéder à une analyse implicationnelle.

L'originalité d'une triangulation méthodologique inscrite dans une démarche ethnographique correspond au sens que Nietzsche confère au terme « originalité » c'est-à-dire « voir quelque chose qui n'a pas encore de nom, qui ne peut encore être nommé, bien que cela soit sous les yeux de tous. »⁵

5 F. Nietzsche, *Le Gai Savoir*. Paris, Gallimard, 1967, p. 261.

Quelques difficultés liées à la mise en place de la triangulation méthodologique

Singularité ou ciblage des invariants communs

Les informations obtenues grâce à l'observation participante reflétaient à la fois le caractère singulier du contexte et de chaque sujet observé. Cette singularité a été, en partie, phagocytée lors de l'élaboration du guide d'entretien lequel a été conçu pour l'ensemble des élèves décrocheurs. Ce travail d'homogénéisation évacue le micro-détail⁶ et l'infiniment petit comme élément susceptible de nous éclairer sur la manière dont chaque sujet perçoit son histoire scolaire, vit la situation de décrochage, construit son rapport au savoir... C'est donc l'unité de sens, l'une des priorités des approches qualitatives, qui se trouve menacée. Il est évident que le problème ne se pose pas, ou du moins pas de la même manière, quand l'objectif de la recherche est de mesurer et de quantifier un phénomène.

Chasser le naturel il revient au galop

Lors d'une séance d'observation dans une classe de 4^{ème}, nous avons noté quelques comportements qui méritaient, à eux seuls, qu'on leur consacre un entretien entier. Parmi lesquels on peut citer au moins deux : après quelques minutes de brouhaha, un silence domine la salle de classe permettant à l'enseignant de démarrer son cours. Tous les élèves

6 Dans un article sur la microsociologie lapassadienne j'ai proposé une définition de ce terme en précisant que « le préfixe « micro » dans le mot micro-détail marque, d'une part, une rupture avec une conception du détail où la taille est déterminante et d'autre part, inscrit le détail dans une épistémologie constructiviste et dans un paradigme de la complexité.

Le sens du préfixe micro renvoie à une conception de la réalité sociale en tant que construction faite par des acteurs en interaction. Ce préfixe situe le détail à un niveau de la réalité où se déroulent les actions réciproques génératives de la vie quotidienne. Il ne signifie pas le petit de l'infiniment petit, il ne s'agit pas d'une réduction de la taille du détail mais d'un changement de regard, de paradigme et de façon de faire le terrain. » (Alaoui, 2010).

y sont attentifs sauf deux dont le comportement n'attire l'attention de personne. Le premier a gardé, tout le long de la séance, son cartable sur son dos et le deuxième s'est caché derrière son classeur pour entamer une petite sieste.

En retenant ces deux comportements, l'observateur les arrache de la banalité qui les frappe pour les questionner et comprendre le sens qu'ils comportent. Ce travail correspond également dans le langage des ethnographes à l'« étonnement ». Selon P. Woods, il est important, pour que l'œil de l'observateur ne souffre pas d'une familiarisation aveuglante avec l'objet observé, de se poser de façon régulière la question suivante : « que se passe-t-il ici ? ». Avec un peu de recul, nous nous sommes rendu compte que cet étonnement qui a été à l'origine du repérage de ces comportements n'a pas été exploité. La logique qui sous-tend la construction de la grille a conduit à une rupture au niveau de la complémentarité entre les données. Par chance, cette coupure n'a été, grâce à un commentaire d'un élève, que provisoire. En effet, lors d'un entretien avec Michel (élève en 5^{ème}), ce dernier a dit « *tu te souviens la dernière fois quand tu es venu dans ma classe, j'avais fait exprès de ne pas déposer mon cartable. Je n'avais aucune envie de travailler, c'est toujours la même chose, on s'ennuie...* ». Si nous avons, par souci de cohérence et d'homogénéisation, supprimé ce micro-détail, Michel, quant à lui, vient de nous rappeler que le supprimé était capital car il renfermait un magma de sens. Ce qui est prioritaire pour l'interviewer ne l'est pas sûrement pour l'interviewé.

Vers un dépassement

L'exemple que nous venons de relater montre bien la pertinence de la triangulation méthodologique et surtout la complémentarité entre les différentes données. Car ce que nous avons repéré pendant l'observation n'était pas dépourvu de sens, il est devenu pendant plusieurs minutes l'axe principal de l'entretien. A l'issue de ces constats, nous avons

décidé, dans une autre enquête sur le même thème, de revisiter notre façon d'articuler et de renforcer les passerelles entre l'observation et l'entretien. C'est ainsi que nous avons fait recours au récit en privilégiant la singularité et l'unité de sens à la fragmentation et à la juxtaposition.

Nous citons à titre d'exemple le cas de Sitti, élève d'origine comorienne en sixième de consolidation dans un collège de la région ouest de l'île de La Réunion. Nous l'avons côtoyée pendant plusieurs semaines afin de mieux cerner sa situation et comprendre comme dans son quotidien s'articule l'« ici et maintenant » et l'« ailleurs et autrefois ». Ensuite, nous avons décidé en commun accord avec Sitti de commencer notre entretien. La richesse des éléments recueillis atteste de la pertinence du changement opéré au niveau de la traduction de l'approche par méthodes multiples. Il nous semble donc important que cette approche vise dans un premier temps, une centration totale sur un sujet et dans un second temps, une transversalité des données inscrite dans une visée comparative ou en vue d'une compréhension globale du phénomène.

L'implication

La complexité qui caractérise l'objet des sciences humaines et sociales postule un rapprochement entre l'objet et le sujet. Cette proximité profite à l'intelligibilité du fait traité tout en préservant sa singularité. L'implication demeure l'un des concepts qui a symbolisé ce bouleversement épistémologique. « Répudiée par l'esprit scientifique comme un résidu de subjectivité contrariant un idéal d'objectivité, comme un parasite nuisible qu'il faut savoir éliminer dans la mesure du possible, plus récemment reconnue, tout à la fois, matériel et ressource d'analyse, parce que donnée intégrante et constitutive des phénomènes humains. L'implication apparaît plus encore, aujourd'hui, comme un mode particulier de connaissance lié à une façon spécifique

d'être, caractérisée par l'existence. Autrement dit, objet souhaitable d'analyse parce que façon d'être, l'implication constitue en outre un mode spécial de production de connaissance dont elle deviendra partie intégrante»⁷. On assiste donc à un changement paradigmatique dont fait partie le retour de l'implication. Les institutionnalistes (R. Lourau, G. Lapassade, R. Hess...) ont fait de l'implication l'un des piliers majeurs de leur cadre conceptuel. Bien que le développement des techniques comme le journal, les récits de vie et les histoires de vie aient rendu possible la prise en compte de la place du chercheur dans le processus de production des connaissances, certaines difficultés persistent encore.

La difficile prise en compte de l'implication individuelle dans une recherche collective

Avant de commencer notre recherche, nous avons formé et sensibilisé tous les membres de notre équipe à la technique du journal de recherche à l'importance de l'implication dans le processus de construction des connaissances. Car, comme l'a bien écrit E. Morin, « ce que nous saisissons du monde ce n'est pas l'objet moins nous, mais l'objet vu et observé, coproduit par nous. Notre monde fait partie de notre vision du monde, laquelle fait partie de notre monde. C'est-à-dire que la connaissance la plus physique ne saurait être dissociée d'un sujet connaissant, enraciné dans une culture et dans une histoire »⁸. Les journaux tenus par les enquêteurs offrent des éléments « précieux » et montrent comment naît et évolue la relation sujet-objet. Nous étions confrontés, lors du traitement de ces journaux, à deux questions :

Que faire de ces données ? Comment les intégrer dans le produit final ?

7 J. Ardoine, Polysémie de l'implication. In Actes du Colloque de l'ASCSE, Paris, 1983, p. 205.

8 E. Morin, (1991). Edgar Morin, braconnier des savoirs. In G. Pessis-Pasternak, *Faut-il brûler Descartes ?* Paris : La découverte, p. 88.

En concevant le rapport sujet-objet sur le mode de la séparation, en exigeant de la part du chercheur de rester neutre quant à son objet de recherche, l'épistémologie positiviste a exclu ce genre de questions. Michel Lobrot disait à juste titre que « Euclide, comme Einstein, étaient engagés tout entiers dans leur pensée et leur pensée les englobait, les prenait, les aspirait, mais ne les exprimait pas. Ils ne se retrouvaient pas eux-mêmes dans leur théorie. Ils ne retrouvaient même pas l'effort qu'ils avaient fait pour la découvrir. Ils étaient entièrement aliénés dans leur théorie. Ils étaient dévorés, digérés, dépossédés. Ils étaient objet et cet objet leur était étranger. »⁹

Dans les recherches impliquées, deux cas de figure sont possibles :

* Quand les différentes étapes d'une recherche sont réalisées par la même personne, la prise en compte des éléments liés à l'implication peut se faire, comme c'est le cas dans certains ouvrages de R. Lourau, à l'aide du hors-texte. Ainsi, le journal constitue la deuxième partie de l'ouvrage, il accompagne le texte scientifique.

* Dans une recherche en équipe, ce qui était notre cas, une fois les données traitées et théorisées, elles ne reflétaient plus leurs producteurs. Il nous semble pertinent d'explorer la piste d'une écriture collective qui reflète le rapport de l'équipe à la commande, à l'objet, au terrain... à laquelle il serait pertinent d'associer un journal individuel tenu par celui qui dirige l'équipe. La recherche d'autres pistes reste ouverte.

9 M. Lobrot, (1974). L'animation non-directive des groupes. Paris : Payot, p. 9.

Y a-t-il une bonne distance épistémique

La lecture des journaux révèle que la distance épistémique n'est pas figée, elle est mouvante et changeante. Cette variabilité pourrait s'expliquer par le degré de complexité des données à recueillir, par les circonstances qui accompagnent le déroulement du fait humain (Mucchielli, 1994) ou par le degré de familiarisation du chercheur avec son objet de recherche ou encore par la réaction et/ou les stratégies de l'observé.

Du point de vue de l'épistémologie positiviste, la bonne distance est celle qui exige du chercheur d'être neutre, de ne pas s'impliquer et d'appréhender les faits sociaux comme des choses.

Dans le cadre des sciences humaines et sociales, la neutralité est un leurre et une impossibilité méthodologique. Elle paralyse la compréhension du fait humain en tant que fait global et ensemble de significations (Mucchielli, 1994). Trop de distance, comme d'ailleurs l'absence de distance (responsable de fusion et de confusion), devient un obstacle épistémologique. C'est donc vers une distance agile, exprimant une implication heuristique et une écoute attentive de ce qui émane du terrain, que le chercheur doit réfléchir son objet de recherche. L'analyse des pratiques de recherche, à partir des journaux, montre que les enquêteurs faisaient recours tantôt à l'observation participante périphérique¹⁰ tantôt à l'observation participante active¹¹. L'articulation de plusieurs distances semble une stratégie méthodologique à privilégier.

10 Selon Georges Lapassade, l'observation participante périphérique repose sur un degré d'implication permettant à des observateurs extérieurs de recueillir des données ethnographiques relatives à un groupe donné mais être considérés comme des « membres ».

11 L'observation participante active permet à l'observateur d'occuper une place et d'assumer un rôle au sein de l'institution ou la structure qu'il souhaite étudier. On assiste donc à une proximité et à une implication active qui sont de nature à faciliter l'obtention d'informations riches.

Les aléas de l'implication

Devenir membre d'une communauté ou d'un groupe en vue de décrire le quotidien de ses membres et saisir leurs points de vue est une entreprise qui parfois peut compromettre la suite de l'investigation et accélérer la rupture des liens avec certains membres du groupe. Car cette implication consciente « s'impliquer » favorise une autre forme d'implication « être impliqué » qui échappe à la maîtrise de l'observateur. Après plusieurs jours de présence sur le terrain, nous avons profité d'une sortie organisée par un établissement scolaire au cirque de Salazie¹² pour renforcer le lien avec des élèves « décrocheurs ». L'une des enquêtrices partageait sa chambre avec quelques élèves dont Fatima, élève d'origine comorienne, avec qui l'enquêtrice avait sympathisé. Juste avant de dormir, Fatima se confia à l'enquêtrice et lui raconta sa souffrance. Elle était victime d'inceste. Vu la gravité de la situation et pour ne pas être accusé de non-assistance à personne en danger, nous avons décidé d'alerter le professeur principal et l'infirmière. Ces derniers n'avaient pas apprécié notre attitude, ils avaient interprété notre attitude comme une sorte d'intrusion. En réalité, le fait que Fatima avait choisi l'observatrice comme confidente pour lui faire part de son calvaire a été mal vécu notamment par l'infirmière et vraisemblablement perçu comme un échec professionnel.

Indépendamment des conséquences de notre décision, écouter et accompagner une personne dans un moment difficile est un geste tout simplement humain. Dans le cadre d'une recherche ethnographique, ce geste peut

12 Salazie est l'un des trois cirques de l'île de La Réunion.

prendre le sens d'un contre-don. En effet, les échanges avec l'élève Fatima ont été très utiles pour mieux comprendre le processus de décrochage scolaire.

Cet exemple montre que la recherche impliquée peut comporter des risques et le chercheur peut être impliqué malgré soi (Hess, 2001). L'essentiel, c'est d'arriver à un dosage subtil de rapprochement et de distanciation.

Que disent les enquêteurs de leur première expérience avec le terrain

Pour réaliser cette recherche sur le décrochage scolaire, nous avons fait appel à quelques étudiants volontaires. Plusieurs séances d'initiation aux techniques de recueil des données ont été nécessaires pour maîtriser les différents outils et prendre connaissance des grands traits de cette recherche. Au début, certaines réactions des étudiants exprimaient leur appréhension face à ce qu'ils avaient considéré comme une aventure. La plupart d'entre eux faisaient leurs premiers pas dans le domaine de la recherche. Cette angoisse envahissait également les premiers jours de présence sur le terrain. Comme on peut le remarquer dans l'extrait qui suit, la familiarisation avec le terrain, l'établissement de relation de confiance ont laissé entrevoir un désir d'apprendre et de découvrir.

« Au départ, j'appréhendais énormément car c'était ma première enquête de terrain. C'était une relation complexe, s'élaborant autour de deux êtres humains différents de par leur vécu, leur coutume..., où se mêlaient affects, anticipations, interprétations...

De prime abord, je me suis présentée à lui en l'expliquant ma démarche par des mots simples car j'étais face à un enfant de 6ème.

Puis le top départ était lancé, j'ai commencé par lui demander d'écrire sur une feuille s'il le souhaitait son nom et prénom. Il a laissé la feuille devant lui comme si j'allais lui donner un devoir. En somme, tous les deux on se sentait mal, le stress était au rendez-vous. Ensuite, j'ai continué sur les caractéristiques individuelles même s'il y a eu une confusion sur la date d'entrée dans l'île et sa date de naissance, je ne m'étais même pas rendu compte sur le coup. Je commence à entrer dans le vif du sujet et lui pose la première question mais là, silence total. Il baisse la tête, me répondant que bien tardivement « je ne sais pas » et moi tout bêtement je repose la question, affolée. Mais à la deuxième tentative, il me répond, certes timidement, mais c'était déjà pour moi un grand pas de fait, la confiance en moi revient. Je continue ainsi alternant questions du guide et questions personnelles car j'en sentais le besoin de par des réponses relativement courtes. Cependant, à travers ces réponses choquantes se cachait un message poignant. Alors que, parfois on écrit énormément pour dire pas grand-chose au final. A travers ses réponses, j'ai trouvé un esprit combatif qui m'encourageait à savoir davantage même si, j'étais confrontée à un certain refus. Bien qu'il soit en face de moi me répondant du mieux qu'il pouvait je ressentais de là gêne, enfin je ne distinguais pas très clairement son ressenti. J'ai compris que j'y étais pour quelque chose. Effectivement, guidé par mon propre chef, j'ai mené l'enquête en français, je le sentais mal à l'aise justement parfois il me répondait en créole, il avait du mal avec le français, alors moi aussi je faisais la relance en créole. Mon entretien, je l'ai vécu bizarrement comme si je n'étais plus moi-même. Je ne sentais plus mon poul, mes doigts, je ne voyais que lui face à moi.

Bref, c'était formidable malgré la crainte de ne pas réussir, j'ai vécu un moment fort avec cet enfant spontané et sincère. Quand l'entretien était terminé, j'ai relu les objectifs de l'enquête et l'on a discuté un peu ensemble, j'étais plus entreprenante et soulagée d'avoir pu réaliser cette enquête. »

Dans l'ensemble, l'enquête a été vécue comme un moment d'apprentissage, une occasion d'évaluer ses propres capacités de conduire un entretien et de gérer les difficultés inhérentes à la mise en place du dispositif d'enquête. Les participants en gardent un bon souvenir comme peut en témoigner ce passage :

« Cette enquête m'a permis de dépasser les difficultés. Effectivement, quand j'ai pris connaissance du guide, je me suis dit quel sujet complexe ! Les questions ne sont pas évidentes. Mais en travaillant le guide, celui-ci m'a semblé beaucoup plus abordable ! Moralité : il ne faut pas s'arrêter aux difficultés, il faut aller au-delà, du moins essayer.

Cette enquête m'a permis également d'exercer mes talents de diplomate. En effet, il fallait rester attentif, faire des relances, recentrer la question, demander des éclaircissements si nécessaire. Tout cela demande beaucoup de tact, il ne fallait pas offusquer la personne interrogée. De plus, en réalisant cette enquête je me suis rendu compte que ce qui me semblait insurmontable, difficile au début, était au bout du compte faisable. Finalement, j'étais capable de réaliser, de terminer ce travail. Ce n'est peut-être pas un travail parfait, il y a peut-être des erreurs mais au moins j'ai essayé de faire de mon mieux. Moi qui avais tendance à dévaloriser tout ce que je faisais, j'ai bien évolué, j'ai changé, je suis plus sûre de moi. C'est assez étrange, je n'imaginai pas une seule seconde qu'une simple enquête pouvait avoir un impact sur mon comportement, sur moi ».

Conduire une enquête avec plusieurs collaborateurs est une expérience constructive et riche d'enseignements. Reprendre sa recherche, dans le cadre d'une réimplication épistémologique, c'est faire prolonger cette richesse et apprendre à faire la recherche autrement. A l'issue de cette contribution, il convient de dire que chaque recherche doit avoir un double objectif : produire des connaissances

scientifiques et analyser et réfléchir, à partir d'un regard critique, sa propre pratique de recherche. C'est l'une des rares voies qui fait progresser le travail de recherche.

Bibliographie

- Alaoui, D. (1994). L'observateur impliqué. *Pratiques de formation - Analyse*, n° 28, pp. 87 – 95.
- Alaoui, D. (1996). L'apport de l'analyse institutionnelle et de l'ethnographie interactionniste à la nouvelle recherche-action, *Pratiques de formation - Analyse*, n° 32, pp. 91 - 95.
- Alaoui, D. Ce que dit l'école et ce qui s'y passe. In Boumard, Patrick. *L'école, les jeunes, la déviance*. PUF, 1999, pp. 134 -157.
- Alaoui, D. Lebon, S. (2005). Regards microsociologiques sur le décrochage scolaire. In Si Moussa, Azzedine. *L'École à La Réunion. Approches plurielles*. Karthala, pp. 127 - 158.
- Alaoui, D. La microsociologie lapasadienne : une articulation complexe d'une multiréférentialité théorico-méthodologique enracinée dans le temporel. In *Pratiques de formation – Analyse*, n°56, 2010, sous presse.
- Ardoino, J. (1992). L'implication. *Se former+*, S11, pp. 1 - 8.
- Ardoino, J. (1983). Polysémie de l'implication, in Actes du Colloque de l'ASCSE, Paris, p. 205.
- Ardoino, A. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.
- Bachelard, G. (1980). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Barbier, R. (1979). *L'Approche Transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos.
- Boumard, P. (dir.). (1999). *L'école, les jeunes, la déviance*. Paris : PUF.
- Chapoulie, J.-M. (1984). Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie. *Revue française de sociologie*, XXV, pp. 582 - 608.

- Chapoulie, J.-M. (2000). Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions, et la sociologie. *Sociétés Contemporaines*, 40, pp. 5 - 27.
- Céfaï, D. (dir.). (2003). *L'enquête de terrain*. Paris : La découverte - MAUSS.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode*. Paris : Aubier.
- Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. *VEI enjeux*, 122, p.10-25.
- Hess, R (1989). *Le lycée au jour le jour*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Hess, R. (1998). *La pratique du journal*. Paris : Anthropos.
- Hess, R. (2001). *Centre et périphérie*. Paris : Anthropos.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan, Collection « 128 ».
- Kohn, R. C. (1989). L'observation participante et la recherche action : une comparaison. *Pratiques de formation*, 18, pp. 69 - 74.
- Lapassade, G. (1991). *L'ethnopsychologie*. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- Lapassade, G. (1997). *Les microsociologies*. Paris : Anthropos.
- Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris : Anthropos.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Paris : Nathan, Collection « 128 ».
- Lourau, L. (1988). *Journal de recherche, Matériaux d'une théorie de l'implication*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Morin, E. (1991). Edgar Morin, braconnier des savoirs. In G. Pessis-Pasternak, *Faut-il brûler Descartes ?* Paris : La découverte.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2004). *Ethique. La méthode 6*. Paris : Seuil.
- Mucchielli, A. (1994). *Les méthodes qualitatives*, Paris : PUF.

Lobrot, M. (1974). *L'animation non-directive des groupes*. Paris : Payot.

Nietzsche, F. (1967). *Le Gai Savoir*, Paris : Gallimard.

Rochex, J.-Y. (1998). Rapport au savoir, activité intellectuelle et élaboration de soi : du malentendu au décrochage ? Bloch Marie-Cécile & Gerde Bernard (coord.) (1998), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon : Chronique Sociale.

Sabirón Sierra, F. (2002). Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación. *Revue Européenne d'Ethnographie de l'Education*, n° 1, p. 27 - 42.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

REFLECTING ON TEACHER QUALITY: FINDINGS FROM A EUROPEAN PROJECT

Challenges in identifying teacher quality by constructing tools for reflection - Analysis of empirical data from European countries (?)

Gillian Hilton

Middlesex University London

CIE-UMa

Different stakeholders drive to influence teaching

Most countries around the world have constructed a national system where younger children have a possibility, or are obliged to participate in formal education. In parallel with the national education system there are also national constructions of programmes of teacher education. Implicit in these constructions are expectations that the teachers and the teaching, both offer support for and foster learning. There is an interest in national control and certain accountability for the teachers. In many countries national and international standards for teachers have been developed over recent years. The teachers themselves have also engaged in developing their own profession. As nations more and more associate there are also expectations from associations to compare education systems, such as in Europe. Possibly as a consequence there is an increased interest in defining standards for teaching quality. How development and standards are related is not an easy question as standards require some stability. Another question that is complicated is who is going to have an impact on the standards that are launched, and perhaps used as measurement for employment and increased salary?

In this paper we focus on teachers' interests in having an impact on the development of the teaching profession. One way of working with development is to reflect on practice. Loughran (2006) found several approaches to reflective practice. Often teachers compare actual

experience with past experience and critically examine if the practical solutions worked; which may lead to a new routine. Another method of reflection is to compare the actual practice with examples that have been seen or heard about from other teachers; which may lead to a tradition being established. A third approach is to compare actual experiences with personal expectations: expectations with respect to learning outcomes of pupils, expectations with respect to the active involvement of pupils in learning activities, etc. which may lead to a 'trial and error approach'. This individual reflection needs to be combined with reflection in groups and further with the norms for teaching. Schön (1983) talks about '*reflective conversation with the situation*'. The individual has a relation to the professional group. Sadler (in Gibbs & Simpson, 2004) calls the norms of the profession the 'guild knowledge' of the profession, the quality indicators for professional performance shared by the members of a profession. Such standards are developed through a professional discourse; discussions with colleagues.

Therefore a reflection process needs to focus on two aspects: on the actual performance (connected to former experience, routines, personal tradition or personal values) and to internalized professional values and shared professional standards. Then a creative tension can occur between the individual's actual level of professional competence and the 'ideal' level of professional competence.

One important arena where an attitude towards reflection and development is created should be in a teacher education programme. Learning can be perceived as both a social and an individual process where the learner adapts his/her ideas and convictions to new knowledge and understanding in an interactive dialogue. This has implications for the engagement of teachers in processes of professional development and change. When student teachers and teachers feel ownership towards a shared definition of professional quality (the 'guild knowledge') or towards the change process, professional development and change are

more likely to occur (Fullan, 2007). According to Fullan, ownership of quality through reflection involves and improves thinking about planning and the changing of approaches. It encourages adaptation and most importantly results in meta-cognition, an understanding of one's own learning. The case for ownership of change by self-reflection is supported by Hopkins et al (1994, in Fullan, 1999) who point out that having the control of initiatives for change is essential for the individual if success is to be assured. Rea (in Bush & Middlewood, 2005) also stresses the need for self-motivation to bring about change. Fullan (2007) adds further to this argument by professing that ownership is essential if change is to be 'a progressive process' in that it has to encourage and bring out commitment and increase skills. Change can be successfully introduced and initiated if the people involved are engaged with the problems they face.

Teacher quality in an interactive dialogue

Teachers' work in the daily practice in school is influenced by decisions taken at the political level and at the policy level (both international, national, regional and local) and by knowledge that is developed through academic research. When teaching is seen as a profession that requires extended and interactive professionalism, teachers need to be involved in decisions influencing practice within schools. At the same time, when policy aims at effective implementation within the school, it is necessary to take into account the reality of practice in the school. And finally, when researchers have the ambition that their findings are implemented in school practice, they need to translate their findings to concrete suggestions for practice in schools and to involve teachers in research on their own practice. As a result, teaching practice, educational research and educational policy need to be developed by interaction. This gives a responsibility to policy makers (to involve researchers and practitioners in the

process of policy development and implementation), to researchers (to communicate with practitioners and policy makers and to focus on their needs and questions) and for teachers as practitioners (to be willing to engage in discussions on policy and to be involved in educational research and its translation to practice) (Goodson, 1992).

From the analysis above, it can be concluded that teachers' professionalism should be based on a drive for quality from within, based on a clear reflection on and understanding of the teacher's actual level of performance as related to shared and internalized professional standards created through a professional discourse.

However in many national or European processes to identify teacher quality, standards are developed by government dominated organizations where active involvement of teachers is limited. The risk is that teachers feel no ownership towards national standards for professional quality. As a consequence such standards might frustrate the professionalism of teachers and have a very limited impact on the professional development of teachers.

The ITQ project

In 2006, twenty two teacher education institutions in twelve European countries started a three year international project named *Identifying Teacher Quality*, (ITQ) funded by the European Socrates programme, focusing on the development of reflection tools for teachers to reflect on their professional quality. The aim of the project was to support teachers in Europe to strengthen their professional quality by developing a toolbox with tools that enable teachers (and other stakeholders) to recognize, to reflect upon and to evaluate teacher quality. The project used six statements to justify the choices that have been made with respect to the aims and intended outcomes of the project.

- 1 Teachers are professionals
- 2 Reflection on professional quality is a stimulus for professional development
- 3 Ownership is a condition for learning and change
- 4 Quality is a personal and contextual construct
- 5 Personal involvement in defining professional quality stimulates ownership and therefore learning and change
- 6 Education asks for an interactive relation between policy, research and practice

By engaging teachers in reflections on their professional quality the project should increase teacher's ownership of their professional quality, by

- Empowering teachers to participate in national or regional debates on teacher quality;
- Stimulating reflection on different aspects of teacher quality;
- Stimulating collaborative learning of teachers both with respect to individual professional development and with respect to school development processes, leading to a shared language;
- Stimulating sensitivity to and mutual understanding of concerns of other stakeholders.

To reach these aims, the toolbox should include a variety of reflection tools, using different sources for reflection and stimulating different learning styles:

- Reflection tools using outside sources to stimulate reflection (e.g. formal descriptions of teacher quality

like national teacher standards; research publications on effective teaching and learning, etc.);

- Reflection tools using observations of classroom practice (e.g. through video recordings of class room practices);
- Reflection tools using shared experiences (e.g. through reflection on ‘your most remarkable teacher’ and diary writing and the exchange of these reflections);
- Reflection tools using creative and expressive activities (e.g. role plays to understand concerns and perspectives of other stakeholders, drawings, use of metaphors, etc.);

All tools should stimulate reflection on teacher quality (‘what is ...’) and on the identification of indicators of teacher quality (‘how to observe ...’). Through the variety of tools different ways and styles of learning would be stimulated: investigation, self generating, analysis, exploration, examination/evaluation, identifying, expressive/creative.

The toolbox could be used in pre-service and in-service teacher education, in national projects on teacher quality and in processes of school development and could focus both on teacher quality in general and on a specific theme like teaching diversity.

Research and evaluation of the tools

The evaluative and comparative research that was organized parallel to the testing of the toolbox and its instruments had three aims:

- The evaluative research focused on the learning effects and on the subjective judgments on effectiveness and satisfaction as perceived by the participants. Data

was collected through self-evaluation journals by teacher educators who used the tools and by feedback from participants through systemized evaluation forms. Through this research the underlying assumptions that are the base for the design of the instruments were tested. The outcomes of the evaluative research were summarized in an evaluation report which was used to improve the toolbox and its instruments before dissemination on the website.

- A survey of the outcomes of the reflections of the participants. This comparative research focussed on the ways in which participants in the tool pilots throughout Europe identified teacher quality and compared those with formal documents that define teacher quality on national or European levels. The results of this comparative research can provide new perspectives in national and European debates on teacher quality and the development of effective teacher policies.
- The evaluation also focussed on the design process and evaluated the effectiveness of the interactive design process and the underlying assumptions.

This paper is a part of the dissemination of the result from the research and development of the tools.

Presentation of the results

In order to evaluate the Toolkit project a group of five members acted as a Research and Evaluation Group (REG) in order to assess the process of tool design and testing. The REG had representation from five of the countries involved in the project namely, Sweden, Germany, Portugal, The Netherlands and England. It was decided that all those

involved in the tool design and testing process should be involved in the evaluation.

The main project aim was the design of the toolbox and the reflective tools within it which were intended to aid reflection on teacher quality and their design and testing. The REG agreed to give feedback to the tool designers on the progress of the design process and how the designed tools were meeting the aims of the project mentioned above.

A variety of data collection instruments was designed requiring both quantitative and qualitative responses. These instruments were used mainly with teacher educators, teachers, student teachers and some school leaders and policy makers. Involving other stakeholders proved problematic, as it was essential to test the tools on a variety of groups and in a range of countries. The evaluation had two phases namely formative and summative.

The formative phase was intended to provide feedback to the four tool design groups as they proceeded with the design and testing of the tools as to the perceived success of the tools and how they could be improved. **Data Collection A** comprised a questionnaire which asked the tool designers to respond in their groups as to how the tools they were designing met the criteria of the project (see above). The results of this questionnaire were collated and fed back to the toolbox groups at one of the interim meetings.

Data Collection B required each tool box group and the REG to complete a reflective journal at each stage of the process of their work under the following headings:

The process of tool development

The dilemmas faced

The choices made

The communication
within the group

Data Collection C comprised a questionnaire completed by each person who undertook tool testing. It was intended to ascertain if the tool helped the tester to reflect on teacher quality and to discover whether the tool met the original four criteria. Questions were also asked as to the working of the tool, the instructions given and the time allowed. Participants were asked to suggest improvements to the tool. This instrument was translated by the test leaders as appropriate. **Data Collection C Matrix** was a form for the use of the test leaders and was for the collation of the findings from the C forms from the test participants.

Data Collection D was a questionnaire for the tool test leaders asking similar questions to the ones answered by the test participants querying if any problems had arisen with the tool use and how they were overcome. Also asked was, should the tool be retained in the box as it was, altered and retained, or removed. **Data Collection D Matrix** was a form for the use of the REG to collate the findings from the test leaders for each tool.

Data Collection S was a form for all test participants to complete and was intended to collect individual beliefs and attitudes about teacher quality. Data collection S findings have been

The final evaluation tool provided a collation for each tool of the findings from the C and D matrices, suggestions for improvement and whether the tools should be kept or discarded.

How nineteen tools became twelve – report from Data collection A

As there was an abundance of experience of activities from different countries we wanted to have open minds with regard to tool inclusion, and not disqualify any tool from the beginning. Nevertheless, some kind

of grouping was needed. After giving many suggestions for tools it was possible to categorize the different tools and create four tool-groups. One tool group emphasized studies of formal documents, another on using videos from different teaching/learning activities, a third on deeper individual reflection on teacher quality and a fourth on social activities in groups about different aspects of teacher quality.

Table 1

Tool groups
Group 1 Studies of formal documents
Group 2 How to use videos from different teaching/learning activities
Group 3 In depth individual reflection on teacher quality
Group 4 Social activities in groups about different aspects of teacher quality

Each participant in the project chose which group to belong to, based on personal interest and preference. Further on the tools were discussed from a didactic viewpoint in the different tool groups. How could they be presented and used for different stakeholders, interested in Teacher Quality? The four tool groups had to fill in one questionnaire for each tool, which constituted Data Collection A. The design of the questionnaire was based on the four aims of the project. The groups were asked firstly to describe the tool. The first question then asked the tool group to specify which of the project aims the tool was supporting. As these aims can be reached on different levels a further question inquired as to which levels the tool supported (individual, professional, societal). On the individual level a choice could be made of support for self empowerment, quality awareness, self assessment, motivation or ownership. On a professional level there could be a choice or support to shared understanding or shared language for defining quality. Lastly, on the societal level there could be a choice of long term effects on society or for changing the roles of teachers in society. Respondents were also asked to give reasons for their decisions to design and keep the tool.

The respondents to Questionnaire A were either the group leader or group individual participants. The suggested tools varied in length of activity, content and need of extra resources such as video, creative material etc. There were additional tools that were on the agenda, but nineteen tools were described at this specific instance.

The answers from the four tool groups were summarized into one total matrix, making it possible to see tendencies on group level of how the aims were met. Several of the tools were regarded by the tool groups as reaching all four aims but the REG found it possible to see that some aims were more often reached than others.

- That the tools in general supported individual and group reflection on teacher quality, to a lesser extent collaborative learning and understanding of other stakeholders and least the ability to participate in debates.
- The support to the individual also was seen as strong when support to individual, professional and societal level was evaluated. The tools supported most of all the individual and professional level, to a lesser extent the societal level.
- The stakeholders that most often were addressed were teachers and teacher educators, not other stakeholders such as parents and decision makers on municipal or national level.
- It was clear that it was not necessary for each tool to fulfil each aim; what was more important was that the tools should be thoroughly described on the website and clear as to which of the prioritized aim/aims each tool wanted to reach.
- Some tools needed substantial time to be carried out. Instructions needed to include the length of time the tool

required to be carried out/ this was essential for the tool testing which was to occur.

- The tools groups had to be consistent in the use of titles for the tools and also be very careful when describing the tools and how they should be carried out.
- Certain creative material such as video clips also had to be completed and placed on the ITQ website.

The matrixes and the response was put on the internal ITQ website and presented during a project meeting. The detailed description of each tool was a pre-requisite for the tool testing across Europe.

Report of the findings from C and D data collection instruments

After the Data Collection A the tool groups decided to keep some of the tools and test them in different countries. At this time all the participants in the ITQ project were supposed to test at least two of the tools in their own country. A preliminary check was made so that as many tools as possible should be tested. The final list of tools differed then from the nineteen that was presented earlier. The actual tools proposed for testing are presented below

Reflection on formal documents

Videos	Universal standards	Most remarkable teacher
Picture cards	Teacher movies	Running for teacher
Role play debate	Future scenarios	Street interviews
Storylines	Mapping teacher quality	Game of consequences
Dialogue sheet	Celebrities' Testimonies	Core qualities
Teacher's competition		

General comments

In this section, an overview of the testing of tools is presented. Data were collected through questionnaire C (filled in by the participants in the pilots) and questionnaire D (filled in by the test leaders after each test completion). The aim was to analyse the feasibility, relevance and coherence of each of the tools and make suggestions for improvement. Table 2 presents an overview of the pilots carried out during January until June 2008.

Key ST = student teachers T = Teachers SL = School Leaders
TE=Teacher Educators PM = Policy Makers

Table 2

Tools	Countries	Participants	Test leaders	Positive evaluation (participants)
Reflection on formal documents	Netherlands Czech Republic Poland Slovenia	ST: 51 T: 47	4	70%
Different videos /using videos	Greece Poland Belgium Germany	ST: 22 T: 14 TE: 9 SL: 2	5	68%
Universal standards	Sweden Slovenia	ST: 37	2	72%
Most remarkable teacher	Slovenia Germany Poland England Portugal	ST: 30 T: 22 TE: 18 PM:2	5	67%

Parallel diaries	Poland	T: 2	2	Both positive
Picture cards	Greece <i>tested only once</i>	ST:20 T: 24	1	66%
Teachers movies	Portugal Greece	ST: 16 T: 12	1	100%
Running for teacher	Sweden Netherlands	ST: 28	2	82%
Role play debate	Netherlands	ST: 23 T: 1	2	79%
Future scenarios	Netherlands	ST: 14 T: 3 TE: 3	1	100%
Mapping teacher quality	Netherlands	ST: 2 T: 1 TE: 10	1	50%
Game of consequences	Netherlands Greece	ST: 26 T: 29 TE: 25 SL: 1 PM: 3	2	46%
Dialogue sheet	Sweden Czech Republic Netherlands	ST: 28 TE: 11	2	87%
TOTAL:		ST: 297 T: 155 TE: 76 SL: 3 PM: 5 Total: 536	30	

Two tools were not tested more than once, thus, they were not considered for evaluation purposes (picture cards and mapping teacher quality)

Overview of the pilots

The total number of participants involved were distributed as follows: student teachers (297), teachers (155), teacher educators (76), school leaders (3) and policy makers (5), in all 536. In total, 30 test leaders were involved in the pilots. The pilots were mostly conducted as part of ongoing course, although, in some cases, there was a specific arrangement for the purpose of testing the tools.

Generally, there was a positive evaluation of the tools tested in different countries. Most participants were female student teachers, and most test leaders were female too. Even though, in some cases, the number of pilots was very low, almost all countries were involved in the pilots.

The tools tended to focus on personal development of student teachers and teachers, one or two on school development and the development of teacher education. There was a lack of focus on stakeholders in the tools and on the goal related to taking part in national debates (the aim of empowerment, which was one of the four goals underpinning the project). This contrasts with the original claims made by the tool design groups and commented on by the REG in response to Data Collection A that, the societal issues were not considered.

On the whole, tools were good at encouraging reflection and many encourage collaborative learning. The most positive tools with regard to levels of satisfaction were: Future scenarios (100%), Teachers movies (100%), Dialogue sheet (87%), Running for teacher (82%), and Role play debate (79%).

In some cases, discrepancies in comments between test leaders and participants and also between the results of the tests and the recommendation whether to retain the tool or not were identified. Many of the participants and testers made suggestions for changes and particularly the need to make instructions clearer and the aims for each tool more specifically clarified. These and other recommendations are described below in a more detailed account of the evaluation of each of the tools.

In order to adhere to the word count required from this paper the results from a selection of the tools can be seen here and all the tools can be viewed on the Toolkit website. The results from two tools are given as an example.

www.teacherqualitytoolbox.eu

Following this general comments on the findings from the C and D questionnaires are recorded.

a) Reflection on formal documents

Evaluation of different aspects:

As far as reflection on **teacher quality** is concerned, 66% of participants were positive about the tool in regard to reflection on different aspects of *teacher quality*. Only 26% were positive in regard to the importance of the tool to notice *important aspects* of teacher quality. The test leaders answers from ‘a little’ to ‘much’.

When asked to explain the most important aspects of **teacher quality** they became aware of through use of the tool, the participants highlighted the existence of

many different opinions in Europe, the need to know the background of students, the ability to create a challenging learning environment and a safe social and emotional climate, the content related and methodological skills (work methods, knowledge) and the importance of undertaking and improving co-operation (with other teachers and parents).

In regard to **teacher and school development**, 54% of participants were positive about individual professional development, 52% were positive about the use of the tool for school development processes, 38% were positive about the usefulness of the tool for new ideas about the development of teacher education, and 59% said that mutual exchange in the working group was helpful for their own learning. The test leaders agreed that the tool was good for individual professional development. They disagreed in regard to school development (not at all, a little and much). Two test leaders were positive about the importance of the tool for teacher education. One of them said a little.

When asked to explain the *most important ideas* they have found from this tool with regard to **individual professional development**, the participants stressed the following: becoming aware of their own competences, checking what kind of teacher they are and want to be, being reflective, becoming aware of one's own strong and weak points, and the need to develop skills and to broaden knowledge and values.

In regard to the most important ideas about **school development**, the participants stated that they became

better teachers; they got a view about different aspects of teacher qualities. They also highlighted the importance of discussions at school about teachers' conceptions, ideas, values in finding of common values, common philosophy of education but they stressed that personal interpretation of formal documents is very different, stating that it is important to speak about possible individual meanings. The importance of improving and developing co-operation among teachers, between teachers and school management, teachers and parents and between school and local community, and the need for schools to adjust to changing needs and expectations were also identified in the participants' accounts.

As for important aspects for **teacher education development**, the participants talked about many different ways of teaching, to develop oneself, to develop more pedagogical content knowledge, the importance of the personal development, social skills, ethics, the need for self-improvement, organizing courses for teachers and to improve teachers' skills (public appearance, public relation skills, co-operation).

Concerning the **understanding the concerns of other stakeholders**, 50% of the participants were positive about the tool in regard to increasing *sensitivity* to the feelings of other stakeholders. 54% were positive about the contribution of the tool to make them feel more *capable to contribute* in their own work to a mutual understanding of concerns on the part of teachers, pupils, parents. The test leaders had a slightly negative perception about supporting *sensitivity* to the feelings of other stakeholders. One teacher is very positive but the

other two were negative about the support to *contribute* to a mutual understanding of concerns on the part of teachers, pupils, parents.

As far as **participation in debates on teacher quality** is concerned, 43% of the participants were positive about feeling more *competent* to participate as a teacher or teacher educator in debates on teacher quality. 43% were positive about the increase of their *determination* to participate in that debate and communicate their ideas to others.

b) Most remarkable teacher(one tool used as an example)

General information:

The average participant was a female student teacher, age 18-24. The average test leader was (probably) female. The tool was used in different ways (special event and part of ongoing course). The pilots were done in December 2007 (in Slovenia and Germany), in January 2008 (Poland and England) and in February 2008 (in Portugal).

Evaluation of different aspects:

As far as reflection on **teacher quality** is concerned, 78% of the participants were positive and 88% said that they noticed important aspects of teacher quality. The test leaders varied in answer from a little to much.

When asked to explain the most important aspects of **teacher quality** they became aware of through the tool, the participants highlighted interpersonal skills, teacher's

personality, how to make and keep discipline in class, correctness, self-confidence, empathy, consistency and enthusiasm.

In regard to **teacher and school development**, 62% of the participants were (very) positive about the use of this tool for individual professional development. The participants answered less positively about the use of this tool for school development processes or **development of teacher education**. 93% of the participants said that the mutual exchange in the working group was helpful for their own learning. The test leaders varied in answers from a little to not at all when it comes to school development. Concerning the use of the tool for development of teacher education both test leaders stated a little.

When asked to explain the *most important ideas* they have found from this tool with regard to **individual professional development**, the participants highlighted the importance of relationships, the discovery of their own strengths and weaknesses and social aspects.

In regard to the most important ideas about **school development**, the participants stressed the importance of personal relationships, co-operation with colleagues and the fact that there are constant changes in school development.

As for important aspects for **teacher education development**, the participants talked about the fact of not being constrained by the standards, interpreting them imaginatively and holistically, personality training, and organizing more seminars on this subject and pedagogical education.

Concerning the **understanding the concerns of other stakeholders**, 66% of the participants answered that this tool did not (or a little) increase their sensitivity and 43% indicated that they did feel more capable to contribute to mutual understanding in their own work. Two test leaders answered: a little and the other two did not answer.

One of this toolbox aims was to empower teachers to **participate in national and regional debates about teacher quality**. However, 67% indicated they did not feel more competent to participate in debates nor were they planning to do that. Two test leaders answered a little and the other two did not answer.

General comments on the data from C and D

- The aims of the project were not totally supported by the tools designed which tended to concentrate on individual development and with little focus on policy makers and stakeholders. It was unrealistic to think that all tools could cover all the aims so combining tools needs careful consideration if all project aims are to be achieved.
- All instructions needed to be clarified to help in the use of the tools with clearer aims and step by step processes. This was completed by the tool groups after REG feedback.

- Time elements; these were in many cases unrealistic and possibly some shorter activities would have been helpful for use in courses where tutors/students/teachers are under time pressure. Again REG feedback informed the tool groups where more realistic timings were required.
- There was a lack of consistency in responses from test leaders and participants which it would be interesting to explore. Test leaders were generally more critical of the outcomes of the tools than the respondents.

Results from the reflective journals Data collection B

These demonstrated the concerns of the tool groups and were presented (one per group of 1-2 pages) at each meeting of the whole team. The main concerns were about the difficulties with communication across Europe in between meetings and the time required to undertake the design, testing and translation into different languages of the tools. All participants were busy teacher educators with many other calls on their time. One group at their own expense decided to meet together to move things forward. Difficulties also occurred with finding useful videos and adding subtitles or providing translation. This was very challenging and resulted in several videos not being used in the test process as they were not prepared in time. In some case feedback from REG was ignored as the group members were more engaged with designing the tools (creative) than considering them as answers to the original aims of the project. This resulted in some aims being neglected.

Results from Data collection S

The collection of data from participants asking them to name 10 essential qualities of a good teacher were put together into a variety of

categories. What was most obvious was the concentration of reference to areas such as empathy, sense of humour, understanding and flexibility in addition to the need for subject knowledge. This showed some differences therefore to national documents which tend to comment on more concrete, measurable aspects of quality which are easier to assess. Teachers and teacher educators across Europe were obviously aware of the need for human qualities as well as academic learning in the persona of a teacher of high quality.

Learning from the development process within the ITQ-project

Based on the experiences in the different working groups and with respect to the reflections they made the REG would make some suggestions for the working process (*a guideline*) in this type of international projects. However, group work is not a linear process but a kind of recurrent activity. That means that the mentioned steps below have to be taken several times during the project.

1. The general aims of a project and the overall approach of the project have always to be taken into consideration by all the members of the project group. The active pursuit of such a comprehensive approach means: reflecting on and regarding one's tasks as part of the *whole* project. That is particularly important at the beginning of the project when there is a risk that enthusiasm about the tasks prevent members from pursuing a systematic approach.

2. Building up in the group a common ground and a mutual understanding of the main tasks and outcomes of the group and the way to proceed.

3. A clear division of work between the individual members.

General conclusions from the research group's perspective

- There was a problem with the aims of the project from the beginning in that the tool designers concentrated on the tool design rather than on satisfying all the aims of the project. There are different interpretations as to why this occurred, possibly the aims were over-ambitious, though the tools could be developed and adapted to spread to policy makers and other stakeholders.
- REG continually raised this with the designers but they appeared to be more interested in the creative aspect of the project rather than meeting all the aims.
- It is possible that with a wider balance of participants with more teachers and policy makers there may have been a more positive response to giving more empowerment to discuss things on a national level.
- The sample of participants was biased towards student teachers and teacher educators.
- The tool design was a success in aiding professional development and raising awareness of teacher quality with participants. The overall evaluations were high possibly because time was set aside to consider this aspect of professional development.
- The fact that groups of people met to consider and reflect on what is meant by teacher quality is in itself positive.
- All instruments summative and formative focussed on similar issues and gave positive feedback to the tool group makers.

Conclusion

The tool design was a success in helping teachers, teacher educators and students reflect on quality without the need to impose standards from

out side. However, there is a real need to extend this to involve other stakeholders in particular policy makers to allow discourse between the profession and those who control it. Meeting together to consider this aspect of the profession of teaching, namely qualify, proved a stimulating experience for those who took part. The participants were positive about the use of the tools, the tool testers however were more adversely critical, wanting more interest from non teachers and a more explicit definition of quality. The use of the REG was helpful to the designers and testers in attempting to keep them focussed on the wider picture of the whole project not just the tool design and testing. Possibly the initial aims of the project were too ambitious as it proved very difficult to involve policy makers in this exercise. This however, points to the divide in many countries between those in the practice of teaching and preparing teachers and those who manager, organise, formulate policy and inspect provision. We need a much closer bond between these elements of the profession and in some counties a return to the autonomy of the true professional teacher, in line with that granted to doctors and those engaged in the law.

References

Bush, T. & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage..

Fullan, M. (1999). *Change Forces: the Sequel*. London: Falmer Press.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change, 4th edition*. Teachers College Press.

Gibbs, G & Simpson, C. (2004). Does your assessment support your students' learning? *Journal, of Learning and eaching in Higher*

Education, 32(2), pp. 175-187.

Goodson, I. F. (1992). Sponsoring the teacher's voice: Teachers' lives and teacher development. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*. pp. 110-121. New York: Teachers College Press.

Loughran, J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education . Understanding teaching and learning about teaching*. London/New York: Routledge/Falmer Press.

Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Timmering, L (2009) Teacher Quality Is .. Teacher qualities identified by teachers and student teachers in Europe, Master thesis, Amsterdam University of Applied Sciences, The Netherlands.

PANORAMA METODOLÓGICO EM ESTUDO DAS POLÍTICAS CURRICULARES EM LICENCIATURAS

Rosemary Ferreira da Silva

Universidade do Maranhão - Brasil

1. Apresentação

Refletir sobre os procedimentos, teorias, conceitos e dados coletados constitui-se, sobretudo, em discutir as reconfigurações e reconstruções a que foi submetido o objeto, pois, planejar uma trajetória, construí-la na prática e, posteriormente revisita-la a partir do relato do que foi vivido é reencontrar-se em momentos distintos. Portanto, realizar um trabalho de investigação requer a tessitura de uma rede que compreenda sua estrutura argumentativa e refletividade capazes de estabelecer princípios para uma análise que englobe a dimensão técnica sem, no entanto, perder de vista a crítica do procedimento que se está utilizando, ou seja, “uma *refletividade reflexa*, capaz de agir não *ex post*, sobre o *opus operatum*, mas *a priori* sobre o *modus operandi*.” (Bourdieu, 2004. p.124).

Nessa perspectiva, não se busca aqui abordar dicotomicamente a base teórica e as técnicas de investigação como construtoras de uma metodologia, mas partir das referências conceituais e de como elas fundamentam o pensamento que direciona a análise até chegar às concepções construídas através da rede metodológica. Cabe ressaltar que este texto é marcado pelos conflitos a que se submete um pesquisador ao investigar um campo no qual está inserido, isto é, escrever um trabalho se colocando sob permanente vigilância, tendo que analisar um objeto que na maioria das vezes se confunde com sua própria história.

O presente texto aborda a metodologia de pesquisa utilizada no estudo realizado entre 2004 e 2008, no Curso de Doutorado efetivado na Universidade de São Paulo – USP sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Nídia Nacib Pontuschka, que culminou com a tese intitulada “As políticas curriculares no Curso de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão: as relações de poder e a regulação do currículo”. Inicia-se com a apresentação da base teórica que a partir dos conceitos apresentados por Pierre Bourdieu buscou-se compreender a rede relacional que constitui o elemento central da investigação, as políticas curriculares na concepção de José Augusto Pacheco; em seguida são apresentados os agentes integrantes do processo, os instrumentos de coleta de dados e as técnicas de investigação justificando as opções feitas em função das relações entre o pesquisador e o universo pesquisado e, por fim as reflexões que toda a vivência do processo propiciou.

2. Princípios Geradores: o entrecruzamento de olhares

Num processo de investigação é necessária uma compreensão de natureza conceitual que possibilite a discussão dos componentes formadores do corpo do objeto que vai sendo construído e problematizado a partir do diálogo travado entre o observável e o que se quer desvendar, portanto, a base teórica de um estudo é configurada em um primeiro momento e vai sendo reconfigurada ao longo do processo, pois, “a teoria científica apresenta-se como um programa de percepção e de acção só revelado no trabalho empírico em que se realiza”. (Bourdieu, 2002, p.59).

Assim, o quadro teórico aqui proposto reflete a opção por fundamentar a compreensão das relações em sua tessitura, dessa forma, o estudo desenvolvido partiu do embasamento no seguinte referencial:

- As políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores com capacidade para intervir direta ou indiretamente nos campos de poder em que estão inseridos. (Pacheco, 2003, p. 27-28).
- Campo – é apresentado como “espaços estruturados de posições...” (Bourdieu, 1997, p.89), onde se desenvolvem disputas reconhecidas e aceitas pelos agentes envolvidos, com uma crença comum no jogo estabelecido em sua dinâmica. É a partir desta concepção que se analisa o meio acadêmico onde é construído o currículo.
- *Habitus* – concebido “como um sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”. (Bourdieu, 1992, p.191). Se considerar este elemento como fundamental para compreender as relações entre os agentes que integram o processo, assim como, os possíveis avanços e/ou retrocessos que possam haver na proposta curricular construída.
- Capital cultural – um tipo de capital que compreende uma rede de investimentos incorporados no decorrer das vivências de um indivíduo, “é um ter que se tornou ser” (Bourdieu in Nogueira & Catani, 2001, p. 74) existindo em três formas: no estado incorporado - ligados ao estado do corpo; objetivado – materializado em bens culturais e institucionalizado – objetivado sob a forma de certificados e diplomas escolares. Embora se considere este conceito como secundário neste estudo,

não se ignora a sua importância para a compreensão dos mecanismos estabelecidos para objetivar o capital cultural em seu estado institucionalizado, ou seja, o diploma de professor.

Na concepção de políticas curriculares, vislumbra-se um entrecruzamento conceitual entre José Augusto Pacheco e Pierre Bourdieu quando o primeiro situa as políticas curriculares no âmbito do poder, seja na esfera institucional ou nas relações desenvolvidas pelos agentes que constituem a rede de legitimação do campo de poder e o segundo analisa o campo científico, onde, na intersecção com o campo educacional se situa o subcampo acadêmico, enquanto também um campo de poder no qual se identifica uma luta pela distinção.

O subcampo acadêmico caracteriza-se como campo de poder por abrigar em seu interior a luta de seus agentes “objetivada nas instituições e incorporada nas disposições” (Ortiz, 2003. p.123), construídas a partir do sistema de distribuição de capital simbólico, que confere força e estrutura as posições de seus membros que utilizam um quantitativo deste capital como investimento para se manter no jogo que compõe a dinâmica do campo.

No universo das políticas curriculares o jogo se apóia nas delimitações estabelecidas pelo estatuto social do subcampo acadêmico em que o poder para tomar decisões pode ser conferido institucionalmente, através da investidura nos cargos ou do cumprimento das exigências estabelecidas no citado estatuto. Então, as tomadas de decisão sobre currículo são reconhecidas através do poder instituído pela hierarquia institucional e também, pelo poder instituído pela legitimidade atribuída pelos mecanismos que estabelecem as formas de distinção no subcampo acadêmico, como por exemplo: titulação e produção científica, além dos mecanismos implícitos estabelecidos nas relações que compõem o jogo inerente à dinâmica do campo.

O meio acadêmico sempre foi visto e também cultivou a imagem de um espaço plural nos aspectos cultural e ideológico, que Panizzi, (2002,p.14), ao questionar as proposições da Organização Mundial do Comércio – OMC para o ensino superior, citando Roland Barthes, situou como “um lugar que pode ser dito fora do poder”, o que mascarou as disputas, as desigualdades e o confronto de interesses que norteiam as decisões acerca das políticas de produção e distribuição do conhecimento.

A luta travada no interior do subcampo acadêmico se caracteriza como uma luta pelo poder, pois, está em jogo o reconhecimento da autoridade para proferir discursos e desenvolver práticas consideradas legítimas socialmente, o que confere capital simbólico e em decorrência, distinção. No entanto, esta luta não ocorre de forma explícita, já que o “poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. (Bourdieu, 2002.p.7-8).

Embora interfira nos estímulos externos que regem a dinâmica de suas relações, o subcampo acadêmico goza de uma autonomia relativa, podendo fazer leituras mais ou menos amplas de regras ou situações, mas ao tentar expandir seu espaço de atuação esbarra nos limites estabelecidos pelo poder central. “O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve” (BOURDIEU, 2004, p.21).

Situado na intersecção dos campos científico e político, o subcampo acadêmico se caracteriza pela luta entre os agentes municiados por diferentes tipos de capital que determinam a posição de cada um em seu interior, provendo-os de força para dominar o campo. É o volume de capital que possibilita o jogo com os mecanismos de legitimação do exercício do poder e com as instâncias burocráticas, assegurando a

reprodução dos mecanismos de dominação.

No decorrer da luta, alguns mecanismos vão se fortalecendo, enfraquecendo e até mesmo desaparecendo à medida que a correlação de força entre os diferentes tipos de capital destaca o que deve ser mantido e o que deve ser transformado, “especialmente quando os equilíbrios estabelecidos no interior do campo, entre instâncias especificamente encarregadas da reprodução do campo de poder, (...), são ameaçados”. (BOURDIEU, 2003, p.52).

Assim, a luta existente no subcampo acadêmico, influencia na tomada de decisões acerca do perfil de formação que será oferecido, na seleção e na forma de organização dos conteúdos a serem ensinados, no enfoque ideológico a ser destacado, sem que, no entanto, esta influência seja explicitada, pois, o discurso que ressalta o atendimento à demanda social, mascara a luta pela distinção existente no interior deste campo.

3. As técnicas e os instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados de uma pesquisa é a etapa de inserção no universo investigado e, por isso, a mediação tem que estar claramente definida como forma de preservar a intencionalidade, ou seja, orientar o olhar do pesquisador mantendo o questionamento como princípio norteador da inserção, evitando sua absorção pela dinâmica do campo anteriormente citado.

Por isso, a seleção das técnicas e dos instrumentos de coleta de dados é primordial para que se traga à evidência a informação buscada e, principalmente, se selecione as fontes e o universo populacional que se quer abranger. Neste momento, se impõe relacionar os questionamentos norteadores do estudo, as hipóteses e os fundamentos teóricos, buscando identificar quais elementos podem propiciar aos indagados as maiores

possibilidades de emissão de dados.

Para desenvolver esta investigação se faz necessário caracterizar o universo, portanto cabe situar os cursos de licenciatura da UFMA, que perfazem um total de treze cursos, divididos em quatro centros, sendo: Centro de Ciências Sociais – Pedagogia; Centro de Ciências Humanas – História, Geografia, Letras, Filosofia, Educação Artística e Ciências Sociais; Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – Matemática, Física e Química e Centro de Ciências da Saúde – Enfermagem, Biologia e Educação Física.

Optou-se por realizar o estudo no curso de Filosofia por ter nascido no interior da Faculdade de Filosofia, uma das que deu origem à Universidade Federal do Maranhão e, enquanto elemento integrante do campo investigado, num primeiro momento buscou-se por meio de conversas com a coordenadora do curso e seu secretário, que mesmo com caráter informal não perdiam a intencionalidade, buscar a história do processo, identificando os agentes construtores do currículo e, assim, tomar decisões acerca do instrumento para a coleta de dados.

Embora o universo de investigação compreenda um curso optou-se por não desenvolver um estudo de caso, visto que, não se pretendia realizar um estudo do processo de reformulação curricular enquanto uma manifestação particular capaz de exemplificar de outras similares, mas, sim buscar compreendê-la em sua especificidade e, principalmente, em sua forma de processar os efeitos das lutas e oposições existentes na Universidade, que tanto influenciam na dinâmica do Curso, quanto constroem mecanismos de reconfiguração das posições ocupadas neste campo social.

Todo o processo de reformulação do currículo do curso foi centralizado no Colegiado do Curso, composto por professores eleitos

e representantes estudantis e atravessou pelo menos três composições só na etapa de elaboração do projeto, pois a discussão teve início muito antes. Para ouvir os dois grupos de agentes identificados optou-se por dois instrumentos distintos, para os professores, integrantes do colegiado, por se constituírem um grupo menor e mais facilmente localizável, utilizou-se a entrevista e, para os demais, o questionário fechado.

Foram entrevistados nove professores e um representante discente, membros do colegiado e dois ex-coordenadores do curso para conhecer a história do processo de reforma. Com os integrantes do colegiado do curso, buscou-se compreender as relações desenvolvidas no processo de construção do currículo, principalmente, como foi distribuído e exercido o poder na tomada de decisões, portanto, optou-se pela entrevista focal, pois, deveria ter como ponto central o não confronto entre os entrevistados, o critério de não diretividade, solicitando que estes expressassem sua opinião e destacassem os fatos e situações que considerassem mais relevantes em cada questionamento lançado, o critério de especificidade, (Merton; Kendall apud Flick in Bauer; Gaskell, 2004).

Em seguida, foi aplicado um questionário para os onze professores que não integram o colegiado e que se encontravam ministrando aulas regularmente no período da coleta de dados, totalizando 100% e, para os alunos selecionados através de uma amostra por grupos que se constitui numa “amostra probabilística formada pela seleção de agrupamentos de elementos (e, eventualmente, por diversas ordens de subgrupos) em cujo interior serão finalmente escolhidos de modo aleatório”, (Laville; Dionne, 1999.p.171), selecionou-se 30% dos matriculados no segundo semestre de 2005, perfazendo um total de cento e dezessete alunos.

A opção pelo questionário fechado como elemento de comple-

mentação da coleta de dados, se deu porque por meio de questões sobre pontos específicos da reforma curricular foi possível coletar dados acerca da percepção de uma fração importante dos agentes situados no curso, pois assim abranger um número mais significativo de alunos e professores para ampliar o conhecimento da questão.

Embora em um primeiro momento pareça contraditória a utilização de um instrumento pré-estabelecido em uma investigação qualitativa, este propiciou elementos importantes para a compreensão do grau de conhecimento, participação e concordância dos agentes que não integravam o colegiado do curso, o responsável pela efetivação da reforma.

4. A guisa de considerações finais – reflexões sobre o processo

Refletir sobre trajetórias percorridas e processos construídos é antes de tudo buscar a compreensão das relações que nortearam as escolhas feitas, a estrutura das conclusões, ainda que parciais e, principalmente como foi construído o olhar pelo qual o trabalho foi construído, é sobretudo desenvolver a “reflexividade reflexa” proposta por Bourdieu, ou seja analisar uma prática a partir de sua própria prática.

Assim, estudar o processo de reformulação do currículo dos cursos de formação de professores que se desenvolvem no meio acadêmico, foi uma tentativa de ampliar o debate sobre a relação entre o currículo e a academia, sempre muito crítica sobre os demais níveis de ensino e muito econômica no olhar sobre si mesma.

Outro aspecto relevante nesta reflexão foi a contribuição para a ampliação da rede espacial de análise das práticas desenvolvidas na educação básica, uma vez que os estudos que se desenvolvem neste nível de ensino, são realizados em seu *locus* de ação, sem que sejam

estabelecidas conexões com a história e as vivências de seus agentes, sobretudo as desenvolvidas durante o processo de formação, que Henri Giroux e Peter McLaren, ao analisarem a realidade norte americana, afirmam que as propostas de mudança na formação de professores “geralmente restringem-se à exaltação de modos mais refinados e reflexivos de investigação e métodos de instrução, ou então ficam restritas à prisão da análise crítica” (in Giroux, 1997, p.198), estando ausentes do debate questões relativas à natureza e distribuição hierárquica do poder, a ideologia e a cultura, o que destituiu os professores em formação de uma estrutura teórica necessária para compreender, avaliar e afirmar os significados socialmente construídos por seus estudantes acerca de si mesmos e da escola, e portanto, diminuiu a possibilidade de lhes garantir os meios para o auto conhecimento e o fortalecimento social. (in Giroux, 1997, p.199-200).

Na realidade brasileira, o processo se assemelha em função do isolamento que a academia se impõe, quando atribui a si, o papel de pensar os contextos sociais, como algo exterior a ela, e formular proposições para este exterior, sem efetivamente interagir com eles, o que forja no professor em formação a identidade que dicotomiza o político e o pedagógico, sem se situar enquanto um profissional que integra um quadro social global.

A não existência de um diálogo ou da leitura das relações existentes entre a academia e os contextos exteriores a ela, como base para a tomada de decisões em relação ao currículo, caracteriza uma determinada política curricular, que explicita relações de poder, e que de forma implícita constitui uma rede de regulação do processo de produção e democratização do acesso ao conhecimento.

Enfim, analisar um processo que não é finito, na qual se está inserido e que por sua própria natureza tende a criar mecanismos de autoproteção é antes de tudo lançar-se em turbulências, porém, não é possível se

resguardar na omissão. A opção por se envolver segue o estatuto social no qual me desenvolvo profissionalmente, em que a intenção sincera é fazer emergir uma compreensão que promova ebulição, se ocorrerem ferimentos, serão cicatrizados. Não é possível escapar ao jogo.

5. Referências

BAUER, Martin W; Gaskell, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. 3ª edição. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

_____. **O poder simbólico**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **O amor pela arte – os museus da Europa e seu público**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Zouk, 2003.

_____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Adaptação da obra de Lana Mara Siman. Porto Alegre: ARTMED, Editora UFMG, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In BOURDIEU, Pierre. **Escritos**

de Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

Ortiz, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu.** São Paulo: Olho D'água, 2003.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares – referenciais para análise.** Porto – Portugal: Porto Editora, 2003.

PANIZZI, Wrana Maria.(org.). **Universidade: um lugar fora do poder.** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM CONTEXTO PEDAGÓGICO: UM OLHAR SOCIOCULTURAL PARA O USO DOS BLOGS

Paulo Brazão

Universidade da Madeira

CIE-UMa

Introdução

Neste artigo vou abordar três dimensões que considero importantes para o trabalho com as TIC em contexto pedagógico, concordantes com uma visão sociocultural, tendo como referência uma investigação etnográfica que teve como objectivo descrever e interpretar a cultura emergente na sala de aula do 4º Ano de Escolaridade, no momento em que os alunos a professora e o investigador se envolveram em tarefas relacionadas com *Weblogs* (Brazão, 2008).

Finalizarei com a especificação de sete aspectos práticos para a concretização das TIC na sala de aula, perspectivando de igual modo um caminho aos professores interessados em inovar o seu espaço pedagógico.

Cruzam-se aspectos que se tornam incontornáveis aos conceitos que se pretendem explanar: o primeiro sobre o conceito de Inovação Pedagógica. Entendi a Inovação segundo Fino (2006) como algo que se situa ao nível das práticas pedagógicas e que marca uma ruptura paradigmática com a visão tradicional da Escola. Diz o autor que a Inovação Pedagógica deve implicar também uma descontinuidade de natureza cultural, visível nas modificações dos contextos de aprendizagem, nas representações dos actores nesses contextos,

permitindo o surgimento de novas culturas locais (Fino, 2006). Acresce o facto do estudo tomado por referência se tratar de uma descrição de contextos e as suas alterações, e ter sido desenvolvido numa metodologia etnográfica, muito adequada à observação dos processos de inovação pedagógica. Enquanto investigador pude tomar o lugar de observador participante e apoderar-me da visão da cultura pelo seu lado interno, assistindo ainda a fenómenos como o surgir de novas identidades e de novas culturas locais. Nesta investigação foram tomados em conta os contributos da etnografia institucional (Lapassade, 1992).

A visão sociocultural do trabalho com TIC, impulsionadora da Inovação pedagógica

Olhar a cultura da escola permite compreender a sua realidade educativa e social, os processos e as práticas pedagógicas, tendo em consideração as características culturais dos professores, os seus saberes, referenciais, pressupostos, valores subjacentes, a identidade profissional e social. Permite também perceber a sua influência sobre o modo como, enquanto actores, desempenhamos o nosso papel e qual o espaço que nos restará para a mudança. A cultura é então entendida, por um lado, como modo de olhar, “lente” que filtra o olhar do mundo, por outro, condicionante da acção, nos contextos onde nos movemos, (Fino, 2006).

Focalizar na Escola o campo de observação, olhando criticamente a sua cultura, e perspectivando uma intervenção de forma a não corroborar com qualquer invariante cultural presente, constitui um procedimento acertado e está no âmbito dos trabalhos de natureza etnográfica (Fino, 2006).

A visão sociocultural é conferida pelas práticas na sala de aula, orientadas pela pedagogia do Movimento da Escola Moderna

Portuguesa. A tecnologia surge como auxiliar poderoso ajudando a criar ambientes descentralizados, onde sejam possíveis novas maneiras de imaginar o diálogo inter-social. Deste modo as produções dos alunos foram consideradas produtos culturais, marcas identitárias de um grupo ou de uma comunidade, concebidas em contexto pedagógico e mereceram um enfoque ao nível da observação das formas como estas são acolhidas, valorizadas e absorvidas.

Vou passar a referir três dimensões para o trabalho com desenvolvimento de *Weblogs* em contexto pedagógico, concordantes com uma visão sociocultural.

A primeira dimensão: a adoção de uma teoria de aprendizagem que enquadra a acção.

Neste estudo ganharam ênfase os contributos de Vygotsky e seguidores salientando o indivíduo enquanto construtor de aprendizagens no grupo; valorizando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), e a existência de janelas de aprendizagem em cada momento do desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, tão específica quanto a natureza de cada um destes; realçando a função do professor quando actua na ZDP (Vygotsky, 1984).

Foram ainda tomados em conta outros autores de referência como Lave & Wenger (1991), que se baseiam em cenários ou contextos, e enfatizam o impacto da aprendizagem escolar na vida de cada indivíduo; a importância da escola respeitar e valorizar a experiência do quotidiano no ambiente escolar; a ideia de uma aprendizagem significativa que tenha por base uma prática relevante para os alunos (J. Lave, & Wenger, E., 1991). Para Lave, todo o conhecimento é contextualizado na medida em que não se pode separar da forma como o aprendiz o adquiriu, mantendo por isso as marcas específicas das circunstâncias em que foi gerado (J. Lave, 1988).

Também a referência a Papert e ao conceito de construcionismo como a acção do aluno enquanto construtor de um artefacto do seu interesse e que decorre de uma aprendizagem situada num contexto específico. Um outro conceito do autor, a negociação social do conhecimento, vista como o modo dos aprendizes formarem e testarem as suas construções mentais, em colaboração e em diálogo, (Papert, 1991). A construção social do conhecimento foi assim entendida como ruptura na concepção tradicional da aprendizagem, e necessária ao processo de inovação.

Neste enquadramento os *Weblogs* foram entendidos como artefactos de interacção social, meios do aluno expressar a experiência da sua própria aprendizagem, construindo os alunos conhecimento a partir da interacção social, com colegas, com professores ou outros indivíduos, actuando os professores como mediadores, das aprendizagens.

A segunda dimensão: a fluência tecnológica e o desenvolvimento da competência comunicacional em *Weblogs*.

O uso da Tecnologia tem assumido a centralidade na discussão sobre as TIC na Educação. Papert reforça a necessidade de nos centrarmos no conceito de fluência tecnológica. Esta capacidade refere-se ao tipo de conhecimento sobre a tecnologia. Para o autor, o modo de uma criança adquirir fluência em tecnologia é semelhante ao modo de adquirir fluência numa língua (Papert, 1997). A fluência vem com a utilização continuada em diferentes situações. É a competência fundamental para o aprender a aprender. Proporcionar ambientes onde a tecnologia, nomeadamente as TIC estejam ao serviço dos aprendizes é o primeiro passo para promover a fluência tecnológica.

Fazendo um enfoque nos *Weblogs*, gostaria de salientar a necessidade de os observar quer como artefactos sociotecnológicos quer ainda como de interacção social. Enquanto artefactos sociotecnológicos os *Weblogs* são instrumentos de comunicação, artefactos conectivos de práticas

multi-situadas, que se vão desenvolvendo através das conexões entre leitores, blogs, e outros sites, (Estalella, 2006 a). Enquanto artefactos de interacção social, os *Weblogs* podem proporcionar nos alunos a construção de conhecimento a partir da interacção social, com colegas e com professores.

Um conceito presente no *Weblog* é o de identidade. A identidade é uma condição da comunicação, (Wolton, 2000). Os blogs funcionam como elementos de representação do “Eu”. Através do blog, o autor expressa-se e constrói a sua identidade, em diálogo com os seus leitores e com os outros *bloggers*.

Os *Weblogs* levantam questões sobre múltiplos aspectos da construção da identidade desenvolvida entre o real e o virtual, entre o “Eu” unitário e o “Eu” múltiplo. Nesse sentido, torna-se uma importante valorizar com os alunos a organização reflexiva da identidade.

Um outro conceito é o de autoria. A autoria na cultura digital apresenta propriedades específicas em função dos diferentes ambientes digitais, da qualidade da interacção que produzem, dos recursos e do tempo em que a interacção ocorre. Podemos considerar presentes nos *Weblogs* os três primeiros procedimentos de autoria comuns na cultura digital (Fortunato, 2003) e passo a citar:

- A reprodução da informação.
- A estruturação sintáctica assente no hipertexto e na hipermédia.
- As marcas de oralidade presentes nos textos escritos.

A construção de *Weblogs* no contexto pedagógico, pode favorecer a mudança nas práticas de supervisão do professor, identificada na substituição do paradigma da competência linguística pelo paradigma da competência de comunicação.

A terceira dimensão: olhar criticamente o currículo e a sua amplitude, entendendo-o como estruturador de toda a acção no espaço educativo.

A educação e o currículo estão envolvidos no processo cultural. Ainda que o currículo possa ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, a sua transmissão faz-se em contexto cultural, de significação activa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural, não estão tanto naquilo que se transmite mas naquilo que se faz com o que se transmite, isto é, na apropriação. Então é importante reconstruir o espaço pedagógico para que os elementos que organizam a base da subjectividade e da experiência dos alunos adquiram relevância. Desse modo, é possível transformar as escolas em espaços sociais amplificadores das capacidades humanas, habilitando as pessoas para a formação das suas subjectividades de modo a utilizarem-na no fortalecimento do poder social democrático (Giroux, 1994).

É necessário conceber então uma visão ampla de pedagogia cujos padrões e objectivos sejam determinados em conformidade com metas de visão crítica, e com a ampliação das capacidades humanas e possibilidades sociais. Reclama-se uma pedagogia que valorize a cultura popular, reconhecendo o trabalho educacional contextualizado (Giroux, 1994).

Quanto ao papel do professor na gestão dos ambientes de aprendizagem, ele deve ser o construtor de espaços e meios para o mútuo engajamento das vivências, de forma a não deixar silenciar a multiplicidade de vozes ali presentes. Deve também desenvolver uma pedagogia fundada em princípios éticos que denuncie o racismo, o sexismo, a exploração de classes ou outras formas que desvalorizam a liberdade e a vida pública. Deve ainda identificar através do diálogo, as vias pelas quais as injustiças sociais interferem nos discursos e nas experiências de vida dos alunos, bem como nas suas subjectividades.

A cultura popular, constituída por produtos e práticas que reflectem a capacidade criativa e inovadora das pessoas, toma expressão numa prática pedagógica ampliada, que reconhece a sua produção em múltiplos espaços, ultrapassando a escola, indo a outros contextos, a qualquer prática intencional que contribua na produção de significados. Articular práticas entre os ambientes e dentro eles é o trabalho político da pedagogia. Dele consta a problematização das relações sociais, as experiências, as ideologias construídas pelas formas de expressão popular que actuam nesses ambientes directa ou indirectamente.

Neste estudo o currículo foi entendido como um artefacto social e cultural, produzindo identidades individuais e sociais particulares. Sobre este aspecto, quis propositadamente observar a utilização da tecnologia, mesmo quando se desvinculava dos conteúdos curriculares, como forma de permitir a ênfase da cultura dos alunos.

As evidências: Os *Weblogs* e a cultura emergente da sala de aula

A construção social do conhecimento na sala de aula apresentava um paradigma sociocultural de acordo com os princípios do Movimento da Escola Moderna. Esta investigação permitiu a concepção de um novo ambiente de aprendizagem, constituindo um espaço diferente para desenvolver actividades em *Weblogs*, para além das orientações do plano curricular. Assim, a actividade em *Weblogs* acrescentaram algo mais à cultura daquela sala que foi em nosso entender, a possibilidade de olharmos o envolvimento dos alunos como uma emergente comunidade de prática. A partir daí foi possível entender os *Weblogs* como parte integrante de um reportório partilhado de uma cultura emergente. Um produto cultural concebido dentro da cultura daquela sala mas simultaneamente com uma relativa autonomia, face aos constrangimentos da cultura escolar.

A acção dos alunos na construção e manutenção de *Weblogs*, na sala de aula do 4º Ano de Escolaridade foi enquadrada no Tempo de Estudo Autónomo, conforme de pode ver na figura seguinte:



Figura 2- A construção e a manutenção de weblogs numa sala de 4º Ano de Escolaridade

A vivência e a reflexão das situações reais apresentaram autenticidade, sendo os processos conduzidos e controlados pelos alunos. O Conselho de Cooperação Educativa, sendo um momento de exercício directo da participação democrática, foi o lugar para a reflexão das múltiplas situações resultantes da actividade em *Weblogs*.

Ao tratar-se de uma actividade autêntica os propósitos e os processos utilizados foram integralmente desenvolvidos e controlados pelos alunos aprendizes. A aprendizagem foi um fenómeno inerente à prática e inseparável desta.

Se a construção de blogs e o uso da internet, são na actualidade parte integrante da vida diária dos alunos, é pertinente que a Escola pretenda ser um contínuo das suas vivências

A visão conjunta destas três dimensões permitiu-me pensar que estamos muito próximo do conceito freiriano de empoderamento.

O empowerment versus empoderamento dos alunos

Segundo Valoura (2006), o termo empoderamento foi desenvolvido por Paulo Freire mas está relacionado com a adaptação da palavra inglesa *empowerment* que significa habilitar, atribuir, dar autoridade. Na versão inglesa *empowerment* é uma acção que ocorre de fora para dentro. Empoderamento deriva da ideia Freiriana da conquista da liberdade pelos indivíduos que têm estado subordinados, ou numa posição de dependência. Adquire portanto um significado especial pensado por Paulo Freire e que implica um movimento interno do indivíduo e a sua participação em grupo (Valoura, 2006).

A educação para o empoderamento difere da simples construção de habilidades e competências inscritas na lógica da educação formal. Tem uma ênfase no grupo e o seu foco é a transformação cultural e não tanto a adaptação social.

O empoderamento – o poder conquistado pelos alunos, de decisão, autonomia e participação em grupo, foi visível através dos seguintes fenómenos:

- O uso do Google Earth, da internet e a quebra das barreiras da sala de aula;

- A comunicação através do uso interligado de ferramentas mistas
- Weblog e Powerpoint;

- A cooperação dos alunos no trabalho com weblogs;
- A construção de identidades / os procedimentos de autoria;
- A produção de weblogs e a aquisição da estrutura sintáctica dos weblogs assente no hipertexto e na hipermédia;
- Os novos conceitos e palavras integrados no vocabulário comum;
- A aprendizagem do inglês a partir das páginas do site da Smackdown;
- A organização da actividade na construção do Weblog/ manutenção dos Weblogs;
- A integração desta actividade na cultura da sala.

A abertura de espaços no contínuo curricular para trabalhar actividades autênticas, como a construção de *blogs* e a reflexão em conselhos de turma, trouxe significatividade às aprendizagens promovendo também o poder social democrático, na sala de aula.

Os computadores foram entendidos como ferramentas ao serviço dos alunos que ajudam a criar um novo contexto de aprendizagem, e permitiram mais flexibilidade e transdisciplinaridade na abordagem de temáticas, e de percursos de aprendizagem autónomos, a partir do acesso directo a fontes de informação e à pluralidade cultural do mundo, do ponto de vista do aluno. Assim, a actividade em *Weblogs*, entendida como uma acção geradora de produtos culturais, espelha por um lado, os conteúdos do plano curricular, e por outro, a vivência e a reflexão de situações reais, autênticas e significativas.

Em síntese, respondendo à questão, como podem os professores desenvolver o trabalho no dia-a-dia e favorecer o empoderamento nos alunos?

Fazendo uma síntese dos contributos desta investigação, é necessário que os professores no dia-a-dia os professores se preocupem por:

1 - Promover situações de utilização da tecnologia no espaço pedagógico como dispositivo pedagógico, fazendo com que os processos de aprendizagem confluem com a produção de artefactos.

2 - Conceber a sala de aula enquanto comunidade de aprendizagem. Para isso devem proporcionar aos alunos a expressão de actividades autênticas, da vida real, favorecendo a como forma de quebrar com invariantes culturais presentes.

3 - Criar múltiplos espaços para a divulgação das produções desenvolvidas. Devem reconhecer a utilidade cultural das produções, dentro da comunidade e promovê-la fora da comunidade de aprendizagem.

4 - Adotar práticas reflexivas para compreender os fenómenos emergentes nos espaços pedagógicos. Devem tomar notas sobre o desenvolvimento das actividades e das aprendizagens dos alunos onde as TIC estão presentes, relatando e reflectindo esses contextos.

5 - Fomentar múltiplos olhares sobre o espaço pedagógico e sobre o surgimento de novas culturas. Devem desenvolver parcerias com outros pares pedagógicos, ou com investigadores, nomeadamente em investigações de natureza etnográfica.

6 - Equacionar a abertura no contínuo curricular para trabalhar actividades autênticas, trazendo à turma reflexão e significatividade às aprendizagens.

7 - Equacionar uma visão ampla de pedagogia, com metas de visão crítica da educação.

Tentar conciliar a ampliação das capacidades humanas e

possibilidades sociais que valorizam a cultura popular, e o trabalho educacional contextualizado.

Finalizo o artigo na esperança que os conceitos aqui difundidos auxiliem os professores a traçarem um caminho possível para o desenvolvimento das TIC, perspectivadas para a inovação pedagógica.

Referências

Brazão, P. (2008). *Weblogs, aprendizagem e cultura da escola: um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico*. Unpublished Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira, Funchal.

Estalella, A. (2006 a). Anatomia de los blogs. La jerarquia de lo visible. *TELOS Abril-Junio 2006 N° 67 Segunda Época* Retrieved 18 Junho, 2006, from <http://www.campusred.net/telos/articulocaderno.asp?idarticulo=9&rev=65#top>

Fino, C. N. (2006). *Inovação e invariante (cultural)*. Paper presented at the VII Colóquio sobre Questões Curriculares, Braga.

Fortunato, M. (2003). *Autoria sob a materialidade do discurso*. Unpublished Mestrado, Faculdade de Educação (FE) USP, São Paulo.

Giroux, H., & Simon, R. (1994). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In A. Moreia, & T. Silva (Ed.), *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 93-124). São Paulo: Cortez Editora.

Lapassade, G. (1992). La methode ethnographique (observation participante et ethnographie de l'école). Retrieved from <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/ethngrso.htm>

Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Papert, S. (1991). Situating Constructionism. In I. Harel, & S. Papert (Ed.), *Constructionism* (pp. 1-12). Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Papert, S. (1997). *A família em rede*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Schiavo, R., & Moreia, N. (2005). Glossário Social Available from http://www.comunicarte.com.br/glossario_social.pdf

Valoura, L. (2006). Paulo Freire, educador brasileiro autor do termo Empoderamento, em seu sentido transformador Retrieved from http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Crpf/CrpfAcervo000120/Paulo_Freire_e_o_conceito_de_empoderamento.pdf

Vygotsky, L. (1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

QUALIDADE DA OFERTA EDUCATIVA EM CRECHE

Mariana Estrela

Directora Pedagógica do Infantário Universo dos Traquinas

A criação de contextos ricos em materiais, infra-estruturas, relações positivas, actividades diversificadas... em suma, um contexto de qualidade, certamente é objectivo de qualquer educador. Porém, a inexistência de um instrumento no nosso país que permitisse avaliar a Qualidade da Oferta Educativa, tem limitado um pouco a reflexão crítica por parte dos educadores acerca do que poderão melhorar. Perante isto, desenvolvi a minha investigação “Intencionalidade Educativa na Creche” (orientação da Prof. Dr.^a Gabriela Portugal), onde traduzimos e adaptámos a partir de Laevers, F. (ed.) (2005) “Sics (Ziko), Well-Being and Involvement in Care, a Process-Oriented Self Evaluation Instrument for Care Settings”.

Este instrumento fornece orientações práticas para os educadores que trabalham em creche, ajudando-os a reflectir sobre diversos pontos de acção que em conjunto permitem saber se o seu contexto possui ou não determinadas características indicadoras de qualidade, inferindo que aspectos necessitam de mais atenção e que acções empreender.

Introdução

Tanto a investigação como a prática têm demonstrado uma ligação estreita entre níveis de qualidade dos serviços de educação de infância, níveis de desenvolvimento e bem-estar da criança. As crianças que experienciam contextos educativos de elevada qualidade desenvolvem sentimentos mais elevados de auto-estima, segurança, auto-eficácia,

aspirações mais elevadas, reúnem um conjunto de competências indispensáveis ao desenvolvimento do apetite de aprender (Portugal, 2000b, p. 6). As estruturas afectivas da criança desenvolvem-se em paralelo com as estruturas intelectuais (sentimentos, emoções, interesses, gostos, atitudes, valores...). Ambas se adquirem, se modificam ou se constroem no decorrer de experiências vividas, de interações estabelecidas num ambiente favorável e acompanhadas de estímulos adequados. Para que se produzam alterações profundas e significativas, é preciso que o processo faça apelo a toda as potencialidades da criança (Morissette, 1999, p. 16).

Parafraseando Tavares (Tavares, *in* Portugal, 1992, p. 9) efectivamente, o sujeito humano para realizar todo o seu potencial de desenvolvimento necessita de um contexto adequado que lhe permita interagir com os sujeitos e construir toda a teia de relações mais ou menos complexas que lhe possibilitem dar resposta aos diferentes apelos da sua personalidade quer eles sejam determinados, com maior ou menor intensidade, pela dimensão físico-biológica, psicológica, social, contextual. A experienciação contextual constitui, na realidade, um novo potencial de desenvolvimento do sujeito que vem juntar-se ao património hereditário, aumentando assim em função da natureza e da frequência das interligações entre esse e outros contextos que envolvem a criança na acção educativa ao nível micro, meso, exo e macrosistémico.

Muitos textos, investigações, livros, perspectivas foram elaborados acerca da importância de contextos de elevada qualidade educativa. Como profissional da educação partilho a seguinte ideia: a necessidade de serem criados contextos educativos de qualidade para as crianças com idades inferiores aos 3 anos, com vista ao seu bem-estar, implicação, estimulação, autonomia, aprendizagem e desenvolvimento.

Qualidade na Creche

“Em épocas passadas, qualidade era considerada mais um luxo do

que uma necessidade, simplesmente subserviente à quantidade... (Hoje) qualidade importa, e importa muito” (Kagan *et al.*, 1996 in Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p. 12).

A qualidade na creche é um processo complexo, visto que, abarca inúmeros critérios que vão desde a organização administrativa da instituição ao currículo desenvolvido, passando pelo papel do educador às questões da higiene.

O que a criança experiencia nos primeiros anos de vida influencia marcadamente o seu desenvolvimento cerebral e o modo como irá interagir com os outros ao longo da sua vida. Assim sendo, é crucial que as creches (visto que intervêm a um nível mais precoce) forneçam cuidados e educação promotores de bem-estar e desenvolvimento. “O elemento-chave em cuidados de qualidade é a qualidade das relações: na relação entre o bebé e a família, entre o bebé e o educador, entre profissionais da creche e entre profissional/educador e a família” (Portugal, 2002, p. 14). As creches ao proporcionarem experiências positivas precoces constituem factores de enriquecimento e apoio às famílias.

Currículo na Creche

A necessidade de formular metas e currículos para a primeira infância vem de especialistas da infância que verificaram que em muitos programas para crianças pequenas a preocupação educacional é muito baixa. Na realidade, a literatura de pesquisa sugere que desde os primeiros anos de vida existe um período de intensa aprendizagem, daí a necessidade das crianças serem estimuladas em ambientes de qualidade.

Como refere Portugal (1998) o papel dos adultos não é o de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confirmam segurança emocional e encorajamento, fundamentos para aprender ao longo da vida.

Portanto, se perspectivarmos a creche enquanto contexto de

educação e não mero contexto de guarda, tem de haver um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem. Esse currículo tem particularidades e uma abrangência muito própria, sendo definido como tudo o que acontece ao longo do dia-a-dia e que é concebido no sentido de responder a todas as necessidades da criança, favorecendo o seu bem-estar físico e psicológico (Portugal, 1998, p. 205). Nesse sentido, o desenvolvimento do currículo está presente desde a concepção do espaço (decoração, materiais, brinquedos...), até às interações estabelecidas quando da satisfação das necessidades básicas das crianças.

A creche deverá então preconizar propostas de estimulação que dêem à criança a oportunidade de brincar, jogar, sentir, descobrir e aprender através da sua actividade pessoal, para além da satisfação das necessidades básicas, promotoras de bem-estar.

A organização curricular da creche, que se pretende que seja contextualizada e significativa, terá consequentemente objectivos definidos em função de um desenvolvimento harmonioso e equilibrado da criança e deverá permitir a emergência de novas competências.

A organização do ambiente e dos materiais são determinantes no currículo e na prática educativa na creche, visto que ao organizar o ambiente de determinada maneira, privilegiando uns materiais em vez de outros, dando ênfase a situações de aprendizagem na ZDP (zona de desenvolvimento próximo) o educador estimula a curiosidade, exploração, manipulação e autonomia de cada criança, sempre com vista à emergência de novas competências. Nesse sentido, esse ambiente (nas suas diversas dimensões, relativas ao espaço, ao tempo, aos materiais e à organização do próprio grupo e das modalidades relacionais) constitui um recurso e, simultaneamente, um indicador do modo como a experiência diária contempla, o “quê” e o “para quê” dessa experiência, o seu poder transformador e, portanto, educativo.

Assim, a organização do currículo em creche inclui a concepção do espaço, a criação de diferentes oportunidades de actividade, exploração, brincadeira e o desenvolvimento das rotinas diárias. Todo o

desenrolar do dia-a-dia (alimentar, mudar a fralda, lavar, dormir, vestir, brincar, actividades livres e orientadas, observação e registo...) requer organização e planeamento rigoroso. De destacar que o principal não é a elaboração de actividades planeadas, mas as rotinas diárias e os tempos de actividades livres. As actividades planificadas são apenas uma parte daquilo que será a educação na creche. As crianças muito pequenas não se desenvolvem adequadamente em ambientes escolarizados, onde realizam actividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais (Portugal, 2000a, p. 88). Um currículo para crianças com menos de 3 anos abarca uma vasta gama de opções de aprendizagem, experimentação e de vivências. Tem de assegurar uma transição suave entre a casa e a creche, incorporar experiências familiares, uma atitude sensível e calorosa por parte dos adultos e oportunidades ilimitadas de exploração.

O currículo apropriado para crianças pequenas será aquele que for criado tendo em mente as necessidades e características de grupos individuais e específicos de crianças. Ao adoptarmos a abordagem feita pelo construtivismo social, estamos a mostrar que acreditamos que as crianças aprendem melhor quando têm o apoio por parte dos adultos ou dos seus pares no desenvolvimento das suas capacidades individuais (Siraj-Blatchford, 2004, p. 17). Embora, quase unanimemente os educadores advoguem uma orientação centrada na criança, frequentemente são eles que decidem sobre quais as actividades que presumem ser as melhores para promover as aprendizagens e actuam como se fossem capazes de programar e controlar o desenvolvimento individual de cada criança (Laevers, 1997, *in* Portugal, 2000a, p. 87).

Como Avaliar a Qualidade da Oferta Educativa em Creche?

Quais as dimensões básicas de um contexto educativo de qualidade? De que se fala quando se fala de um contexto estimulante, sensível e promotor de autonomia em creche?

Através da utilização do instrumento de avaliação da Qualidade da Oferta Educativa em Creche (Sics Ziko) podemos avaliar vários itens que, em conjunto, indicam a existência ou não de qualidade no nosso contexto de creche, segundo:

1. Grau de estimulação no contexto, considerando: infra-estruturas; materiais e actividades; intervenções estimulantes por parte do educador;

2. Sensibilidade no contexto, considerando: atmosfera e relações; iniciativas e intervenções sensíveis por parte do adulto;

3. Promoção da autonomia no contexto, considerando: liberdade de escolha; regras e acordos; participação da criança e promoção da autonomia por parte do adulto.

De uma forma geral, estimulação trata-se do modo como o adulto estimula a criança: introduzindo ou oferecendo uma actividade (implícita ou explicitamente); dando informação; intervindo numa actividade para estimular a acção, comunicação e o pensamento.

A sensibilidade remete para o modo como o adulto responde às necessidades da criança de: respeito; atenção; segurança; afecto; afirmação ou valorização; clareza; compreensão.

A autonomia refere-se do modo como o adulto confere liberdade à criança ao nível de: escolha da actividade; escolha do processo e direcção da actividade; respeito pelo trabalho da criança, ideias e julgamentos perante o produto final; oportunidade para a criança negociar, resolver problemas e conflitos; participação da criança no estabelecimento das regras e acordos.



Para avaliar tais dimensões o educador terá de observar, avaliar, colocar-se na perspectiva da criança e responder aos itens presentes na tabela 1, sendo que, para cada item o educador tem três possibilidades de resposta, devendo assinalar com uma cruz (x) a sua situação. Cada símbolo significa:



C A afirmação é completamente aplicável. Indica



que a abordagem no que respeita a este ponto é boa e dificilmente pode ser melhorada.

I A afirmação é parcialmente aplicável. É ou foi feito algum esforço no que respeita a este ponto, mas algumas melhorias ainda são possíveis.

⚠ A afirmação não é aplicável. É preciso fazer esforços significativos no que respeita a este aspecto.

1. Grau de Estimulação no Contexto			
Infra-estruturas	C	I	
A organização básica do espaço consiste em quatro ou mais áreas.			
Além da organização básica, existem áreas criadas em função da identificação de interesses e necessidades das crianças.			
As áreas estão organizadas de maneira a potenciar o brincar e a exploração das crianças.			
Áreas adjacentes não se perturbam umas às outras.			
O espaço disponível está bem aproveitado.			
A organização do espaço é pensada em função das crianças.			
Os materiais são facilmente acessíveis às crianças.			
A criança tem oportunidade de brincar no exterior, sendo essa oportunidade bem aproveitada, frequentemente.			
Materiais e Actividades	C	I	
Cada área de brincar contém material suficiente para o número de crianças presentes: a oferta não é demasiado limitada nem excessiva.			
A diversidade dos materiais, e várias combinações possíveis entre si, estimulam a criança a brincar.			
As áreas, o material e a mobília são mantidas em boas condições.			
Diariamente, são oferecidas actividades livres e/ou orientadas.			

O espaço contém materiais que estimulam todas as áreas de desenvolvimento: motricidade grossa, motricidade fina, comunicação, desenvolvimento sensorial, conhecimento do espaço, <i>skills</i> sociais, etc.			
Os materiais e actividades disponíveis têm em consideração as várias necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento das crianças.			
Existe uma preocupação permanente em introduzir diversidade e criar novos desafios às crianças.			
O potencial desenvolvimental das actividades e materiais em oferta é constantemente reflectido.			
As actividades oferecidas baseiam-se nos interesses observados nas crianças.			
No caso de grupos heterogéneos, organizam-se actividades considerando a presença de diferentes níveis de desenvolvimento entre as crianças.			
Intervenções Estimulantes por Parte do Adulto	C	I	
O educador tem intervenções estimulantes durante as actividades, enriquecendo o brincar das crianças e criando novas oportunidades de evolução da brincadeira.			
O entusiasmo do educador (expressões faciais, o olhar, entoação de voz, etc.) e a maneira como as actividades são oferecidas são apelativos, estimulando a curiosidade e motivando as crianças para continuar a explorar.			
O educador coloca questões ou intervém, estimulando a criança a reflectir sobre coisas, a descobrir coisas, a comunicar, etc.			
O educador presta atenção extra a crianças que experienciam dificuldades em iniciar e manter uma actividade.			
2. Sensibilidade no Contexto			
Atmosfera e Relações	C	I	
Há uma atmosfera serena, relaxante e agradável: as crianças brincam, interagem, cantam, etc.			
Raramente se verificam disputas ou brigas entre as crianças.			
O educador faz parte do grupo. Não se mantém ausente.			
As crianças têm uma boa relação com os adultos. Integram com eles e procuram o seu contacto sem se criar demasiada dependência.			

Iniciativas e Intervenções Sensíveis por Parte do Adulto	C	I	
São usadas cores agradáveis e materiais macios para decorar e organizar o espaço.			
Há geralmente música ambiente para criar uma atmosfera calma e relaxada ou para cantar e dançar.			
Existe espaço para expor os desenhos das crianças ou outras coisas que tenham realizado.			
As crianças reconhecem elementos do seu lar colocados na sala. A diversidade de culturas está representada.			
O educador explicitamente esforça-se por oferecer actividades nas quais as crianças podem experienciar agradáveis momentos em conjunto.			
Existe preocupação por parte do educador para que se desenvolvam relações positivas entre as crianças.			
O educador aproveita os momentos de cuidados de rotina para prestar atenção individual às crianças.			
O educador dá feedback positivo a iniciativas das crianças, mostrando interesse, colocando questões, admirando as suas “proezas” ou reforçando positivamente.			
O educador oferece às crianças muito carinho, calor, cuidados atentos e sensíveis.			
As crianças são incentivadas a expressar o que sentem, fazem, pensam e desejam.			
Actividades e materiais inerentes à exploração de emoções são oferecidos, aprendendo as crianças a distinguir sentimentos, a reconhecerem-nos nelas próprias e nos outros e a falar sobre eles.			
O educador comunica diariamente com os familiares das crianças.			
Raramente há momentos “mortos”, durante os quais as crianças se limitam a “esperar”.			
Os sucessivos momentos do dia e a sua duração têm em consideração a idade e necessidades das crianças.			
3. Promoção da Autonomia no Contexto			
Liberdade de Escolha	C	I	
Durante a maior parte do dia, as crianças podem escolher entre diferentes actividades e materiais. Elas escolhem com quem é que brincam, se brincam sós ou com alguém.			



As crianças têm espaço para explorar e realizar a actividade à sua maneira.			
Regras e Acordos	C	I	
As regras e os limites são explicados às crianças, tendo em consideração o seu nível de compreensão.			
Se possível, as regras e limites são estabelecidos em acordo com as crianças.			
Participação e Promoção da Autonomia por Parte do Adulto	C	I	
O planeamento do dia é entendido pela criança pelo recurso à identificação das actividades ou rotinas através de imagens ou símbolos.			
As crianças têm alguma responsabilidade relacionada com acções práticas e de rotina.			
As crianças são envolvidas em várias tomadas de decisão.			
O educador dá espaço suficiente à criança para ser independente em vez de fazer tudo por ela. Há momentos em que o educador escolhe conscientemente não intervir.			
Em todos os momentos, um educador/adulto está atento e pronto a intervir, respondendo de imediato, no interesse e salvaguarda do bem-estar da criança.			

Tabela 1 – “Qualidade da Oferta Educativa em Creche”.

Conclusão

Retomando aqui as ideias de diversos autores anteriormente mencionados, podemos dizer que debater a qualidade dos contextos de infância não é fácil, sobretudo, pelo facto de ser um conceito subjectivo, sem parâmetros muito claros e definidos, variando de autor para autor. Portanto, qualquer medida da qualidade é imprecisa e indefinida, correndo mesmo o risco de ser inapropriada. Contudo, a qualidade deverá ser tida em consideração na prática educacional de qualquer profissional de educação, só obedecendo a estes critérios é que poderão criar contextos mais ricos, que respondam de forma

estimulante e coerente aos interesses e necessidades de cada criança e das suas famílias, ou seja, que primem pela optimização dos contextos educativos onde a criança se desenvolve. De salientar, que diversas investigações realçaram que as crianças que frequentam contextos de elevada qualidade apresentam resultados mais elevados em testes cognitivos e linguísticos e experienciam interacções mais afectuosas e responsivas com as suas mães.

O termo *currículo* raramente é utilizado em programas para crianças pequenas, a importância do seu desenvolvimento e cultura apropriadas às experiências precoces de aprendizagem é cada vez mais reconhecido. O currículo constitui então um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem. Essas experiências são organizadas de uma forma explícita, ou implícita, em diferentes contextos, abrangendo: todas as actividades e experiências fornecidas pelos adultos; todas as actividades e experiências que as crianças organizam e descobrem por elas próprias; a linguagem que os adultos utilizam quando conversam com elas, e que as crianças utilizam entre elas; tudo aquilo que as crianças percebem e conhecem no contexto circundante. É a partir deste currículo, planificado ou não, que as crianças aprendem.

O currículo reflecte as crenças dos seus autores relativamente às crianças, à educação, à sociedade. De notar, que em diferentes tempos e espaços, outros currículos, com outros objectivos podem ter lugar.

Salienta-se que a relação do profissional em educação com o acto de educar é estabelecida, construída e reconstruída através do currículo.

A qualidade constitui, nos nossos dias, um grande desafio à educação, a qualidade começa com educação e termina com educação (Drugg e Ortiz, *in* Santos, 1998, p. 62). Neste sentido é inadiável e urgente uma investigação e um conhecimento mais amplo sobre a qualidade da oferta educativa em creches, visto que ainda hoje a creche continua a representar um conjunto de mistérios, descobertas, ansiedades, mas também de satisfações, um campo de saberes ainda pouco questionado, um universo quase desconhecido para muitos, mas merecedor de respeito

e de olhares atentos que ajudem na sua dignificação e integração num sistema educativo-pedagógico mais abrangente. Portanto, a qualidade é um requisito básico para produzir os resultados esperados. Atendimentos sem qualidade não apenas são ineficazes como podem ser prejudiciais à formação da personalidade da criança.

Espero que o estudo em curso, no âmbito do Mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico da Universidade de Aveiro, seja um importante contributo para os profissionais de educação de crianças pequenas, apoiando-os no desenvolvimento de práticas de qualidade.

Bibliografia

Dahlberg, G.; Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância. Perspectivas Pós-Moderna*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Laevers, F. (2005). *Sics (Ziko). Well-Being and Involvement in Care a Process-Oriented Self-Evaluation Instrument for Care Settings*. Research Centre for Experiential Education Leuven University: K &G.

Morissette, D. & Gingras, M. (1999). *Como Ensinar Atitudes. Planificar, Intervir, Avaliar*. Lisboa: Edições Asa.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2000a). “Educação de bebés em creche. Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas”. In *Revista do GEDEI. Infância e Educação: Investigação e Práticas*, nº1, Janeiro.

Portugal, G. (2000b, Maio). *Qualidade em Educação de Infância*.

Toques Formativos, ESEB, n.º4.

Portugal, G. (2002, Setembro). Dos Primeiros anos à entrada para a escola – Transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar. *Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, n.º26.*

Santos, P. (1998). *Implicação, Diálogo Experiencial e Ecologia na Escola: Parâmetros de Qualidade em Educação.* Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Siraj-Blatchford, I. (Coord.). (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância.* Lisboa: Texto Editora.

O PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A DESPROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Polyana Imolesi Silveira de França

Universidade Federal de Uberlândia

1. Introdução

Partimos do pressuposto da necessidade imperiosa de investigações que procurem contemplar a difícil equação entre a macrorrealidade dos sistemas educacionais, a reestruturação produtiva do mundo do trabalho e as condições estruturais do exercício profissional docente dos professores que atuam no ensino superior. Entende-se que são necessários esforços que devam ir para além da interpretação do texto das reformas do estado, da educação ou mesmo da reestruturação produtiva, abarcando o contexto em que se desenvolvem.

Por outro lado, verifica-se ainda a existência de uma grande lacuna, na produção de estudos e pesquisas, no que se refere tanto às condições atuais de trabalho quanto às formas de resistência e conflito que são manifestas nesse seguimento educacional.

Transcorreram-se mais de três décadas de mudanças nas formas de racionalização do capitalismo, sem que, no entanto, o desenvolvimento econômico não mais significar desenvolvimento social, como ocorreu em países hoje considerados desenvolvidos por um longo período (Castel, 1998). O desemprego já não é resultado da ausência de crescimento econômico, mas se tornou inerente ao próprio crescimento econômico. No Brasil, essa relação nunca havia se dado de forma intensiva; talvez a melhor expressão do avanço do capitalismo no Brasil seja justamente o registro de profunda heterogeneidade produtiva e desigualdade das

relações de trabalho.

O mercado de trabalho brasileiro não conseguiu estabelecer uma situação em que o emprego formal (aquele que possibilita garantias e direitos sociais) tenha se tornado algo generalizado para o conjunto da população; ao contrário, criou-se um mercado “altamente flexível” com situações completamente diferenciadas e, em grande medida, precárias.

A classe trabalhadora está submetida, historicamente, a um processo de exploração perverso no contexto da acumulação flexível. Essa exploração é liderada pela classe burguesa que detém o capital financeiro mundializado.

Outro aspecto que fragiliza as demandas dos trabalhadores nesse contexto além da falta de postos de trabalho, qualificação adequada para atender às novas exigências desse mercado está, por sua vez, explícita a partir dos anos 90 no Brasil o acirramento das privatizações, processo profundo de reestruturação industrial, ampliação das terceirizações, desemprego estrutural com conseqüente aumento do emprego informal e a inexistência de atuação efetiva dos sindicatos. Zanella (2003, p.93), salienta que esse modelo de trabalho pós-fordista tem como base um novo contrato social que:

[...] assenta-se nos interesses individuais em detrimento aos interesses coletivos, na flexibilidade em detrimento da estabilidade e do não reconhecimento do conflito e da luta, ou seja, da negação do outro. Trata-se de um falso contrato, uma vez que é uma imposição do mais forte sobre o mais fraco, sem que o mais fraco tenha o direito de negociar.

Á medida que avança a liberação capitalista do homem, em A “negociação” – palavra amplamente difundida no contexto pós-fordista, como mecanismo de revisão de contrato de trabalho, surgiu como

atributo de pessoas que se sentam em volta de uma mesa como iguais Ferretti (2002), afirma ainda que “[...] Isto pode significar, no limite, a ‘naturalização’ da produção capitalista e a negação, como ‘atrasado’, do embate político em torno de interesses divergentes” (p.115).

Mészáros por sua vez, entende que a liberdade individual e a privacidade passam a ser cada vez mais indispensáveis à perpetuação do sistema capitalista e

relação a sua dependência direta da natureza, também se intensifica a escravização humana ante a nova “lei natural” que se manifesta na alienação e reificação das relações sociais de produção. Frente às forças e instrumentos da atividade produtiva alienada sob o capitalismo, o indivíduo se refugia no seu mundo privado “autônomo”. (Mészáros, 1981, p.232).

A constatação de uma crise estrutural do capitalismo, principalmente dos anos 70 aos 90 do século passado, provocou profundas mudanças no setor produtivo e organizacional caracterizadas pela reestruturação na sociedade, tendo como base a promoção do processo de reprodução do capital. Segundo Alves (1998), foi promovida uma ofensiva do capital na tentativa de obter-se uma rearticulação tendo em vista a acumulação por meio de estratégias de reorganização tanto do setor produtivo quanto da organização do trabalho.

As problematizações explicitadas têm como um dos seus princípios os interesses e as novas formas da lógica capitalista de ação. Essa nova etapa do capitalismo, que marca a transição do *fordismo-keynesiano* para o *pós-fordismo* e o *neoliberalismo*, exigiu uma reestruturação da produção e a conseqüente precarização das relações de trabalho. Para satisfazer as necessidades imediatas do progresso, a prática, como conhecimento utilitário, passou a ganhar espaços no trabalho

educativo.

O mundo do trabalho resultante da mundialização, segundo Chesnais (1996), permite introduzir a idéia de que

[...] se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar o seu movimento. Ora, isso é o que as forças que atualmente regem os destinos do mundo não querem de jeito nenhum. Entre os países do Grupo dos Sete -, os mais fortes julgam ainda poder cavalgar vantajosamente as forças econômicas e financeiras que a liberalização desencadeou, enquanto os demais estão paralisados ao tomarem consciência, por um lado, de sua perda de importância e, por outro, do caminho que vão ter de percorrer para “adaptar-se” (CHESNAIS, 1996, p. 24).

As modificações das relações de trabalho no contexto atual teriam segundo algumas teses, levado o trabalho a perder a característica de estruturação das relações sociais. No entanto, parece que as modificações no mundo do trabalho não significam transformações profundas nas relações sociais, especialmente nas relações sociais de produção (ANTUNES, 1995).

Assim, o trabalho é categoria central da análise da materialidade histórica dos homens, porque é a forma mais simples, mais objetiva, que eles desenvolveram para se organizarem em sociedade. A base das relações sociais são as relações sociais de produção, as formas organizativas do trabalho.

Ocorre que, na sociedade capitalista, o trabalho (atividade vital, essencial) é explorado (comprado por um preço sempre menor do que produz) definindo assim um processo de alienação (expropriação da atividade essencial em sua plenitude). Se o trabalho, como atividade

essencial e vital traz a possibilidade de realização plena do homem como tal (humanização), na exploração do trabalho os homens tornam-se menos homens e há uma quebra na possibilidade de, pelo trabalho, promover a humanização desses.

A articulação entre trabalho e educação deve ser colocada em questão, principalmente no que se refere à preparação para o trabalho, visto que este é alvo da ação educativa no modelo educacional atual.

Nesse processo, a educação assume um novo valor e uma necessidade de adaptar-se às necessidades do mercado por meio de estratégias que atendam os interesses de manutenção das condições de acumulação capitalista. Assim, pretende funcionar por suas próprias condições, captando seus próprios recursos na dinâmica do mercado e desenvolvendo a doutrina neoliberal que tem como proposta a intensificação de privatização da escola pública como política do Estado. Com isso, a escola transforma-se numa instituição de qualidade em que a administração educacional deve assumir novos paradigmas de produtividade e de qualidade.

Quando o sistema educacional assume esse caráter de empresa deve dispor de mecanismos que permitam o acesso a informações gerais sobre a qualidade do ensino, para que os consumidores (pais e alunos) possam escolher o melhor lugar para estudar. Na perspectiva neoliberal, é necessário o controle e a avaliação dessas instituições educacionais para se estabelecer mecanismos de diferenciação entre elas a fim de estimular a competição. A gestão de qualidade nas escolas pode ser entendida como uma necessidade de o capital controlar o processo de trabalho escolar, impondo uma nova divisão do trabalho na educação.

Este movimento contraditório – humanização/alienação – se evidencia na educação, sendo que por um lado ela se apresenta como a possível para incluir o sujeito no mercado de trabalho e por outro ela nega sua inserção. Parece que esta questão é fundamental para a organização do

processo educacional. A educação estará, em suas várias dimensões, “a serviço” da humanização ou da alienação? O conhecimento, como instrumento particular do processo educacional, pode ser tratado de forma a contribuir ou a negar o processo de humanização. Neste sentido, pensemos sobre o que é educação: “o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1994, p. 24).

O Estado está cada vez mais se eximindo da função reguladora do mercado de trabalho, com isso as empresas assumiram essa causa porque elas têm buscado a competitividade a qualquer custo, monopolizando o conhecimento científico e tecnológico e conseguindo operar com poucos trabalhadores, ora com acréscimos na produção com o abuso de jornadas de trabalho, ora com a diminuição na produção por meio de férias coletivas, redução da jornada de trabalho ou até mesmo demissões em massa.

A educação, por sua vez, é considerada como um processo de trabalho, visto que o homem, a todo o momento, necessita produzir sua própria existência e, para isso, tem que transformar a natureza, por meio do trabalho, para sobreviver. O professor é considerado trabalhador produtivo porque, ao empregar sua força de trabalho, produz mais-valia, concorrendo para o processo de reprodução e expansão do capital. E esta determinação é fundamental para as possibilidades e limites do seu trabalho.

2. A educação e o trabalho docente na economia capitalista flexível: Resultados da Pesquisa

Desde a reforma do ensino superior empreendida pela Lei 5540 de 1968 ficam evidentes até os dias de hoje duas faces do trabalho docente

quais sejam: a) o docente como um trabalhador de um sistema produtivo-industrial e b) o docente como o próprio produto do seu trabalho.

a) O docente como um trabalhador de um sistema produtivo-industrial

O primeiro aspecto que considera o docente como um trabalhador de um sistema produtivo-industrial trouxe diretamente como consequência desse novo olhar a precarização do trabalho docente quer das Instituições de Ensino Superior Públicas quanto nas Instituições de Ensino Superior Privadas.

Nas IES públicas apesar do aumento de concursos públicos nos últimos anos, principalmente no governo Lula, ainda se mantém um número considerável de contratações de professores substitutos e aponta-se para figuras fora do enquadramento funcional do serviço público, ou seja, professores denominados “equivalentes”, porém a evidência maior da precarização reside na intensificação de cobranças dissimuladas em forma de avaliações de produtividade docente seja para progressão vertical que se obtém por meio de títulos ou na progressão horizontal que se obtém por meio de tempo de serviço. Essas progressões estão naturalmente vinculadas ao regime de trabalho dos professores, obrigando os docentes a participarem, como extensão de seu trabalho, de atividades de ensino, pesquisa, extensão, administração, atividades de natureza diversa como forma de “ocupação” do tempo de dedicação do docente à instituição a que pertence.

A face perversa que estende sua sombra sobre os docentes que atuam na pós-graduação se revela nas cobranças para produção intelectual que é entendida como publicação de livros, artigos, participação em eventos científicos etc. No entanto, o que se vê por outro lado é a “obrigatoriedade” de se publicar em revistas, editoras ou eventos que estejam “qualisados”, ou seja, avaliados pelos órgãos de verificação.

Em outro sentido se percebe a quase total neutralização da mobilização coletiva dos docentes e pela razão da competitividade ocorre o que denominamos de isolamento acadêmico - científico, ou seja, os professores se reúnem em grupos de estudos ou linhas de pesquisa, aglutinam-se para na verdade empreender seus trabalhos individualmente.

A produtividade por si prevê uma concorrência acirrada para verificar quem produz aonde e quanto, quais e de quem são os projetos aprovados nas instâncias de fomento, quem pode ou não orientar na pós-graduação com base no contexto do “produzir” mais, quem ocupará as funções administrativas e de órgãos importantes de fomento ou mesmo obterá recursos para financiar suas pesquisas também com base em critérios produtivistas. Esse quadro agrava consideravelmente o trabalho docente tornando-o mais precários além de provocar profundos problemas na vivência e na conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior. Ainda nas IES públicas têm-se o que denominamos da flexibilização do trabalho docente que no contexto das novas atribuições, o professor tem inúmeros relatórios para serem preenchidos, ou seja: relatório de previsão de participação em eventos científicos, relatórios de produtividade anual, relatórios de atualização de currículo, planejamento de trabalho anual, relatórios de progressão, relatórios de capacitação, emissão de pareceres sobre “tudo”, busca intensa de recursos financeiros para financiar as pesquisas da instituição que impacto sobre sua produtividade e sobre a própria faculdade ao qual está inserido e ainda mais estar anualmente submetido a rigorosos processos de avaliação feita intra e extra instituição que buscam medir a eficiência do professor quantitativamente no que se refere à sua produtividade, avaliação didático-metodológica procedida pelos seus alunos e pares.

No que se refere às IES privadas esse quadro cria um ingrediente altamente nocivo que é a profunda instabilidade a que é submetido, ou seja, o docente trabalhador reduz seu papel exclusivamente à

manutenção da clientela, neste caso os alunos, por meio de aulas que possam por um lado garantir a aprendizagem mínima dos alunos e por outro de não “correr” com essa clientela.

A garantia mínima de qualidade do ensino deve ser evidenciada por meio da aprovação dos alunos também nos sistemas avaliativos intra e extra instituição; da mesma forma que a IES pública o professor também é avaliado, porém o que parece levar-se em conta é principalmente o grau de interação desse docente com os alunos da instituição, portanto ele precisa garantir ensino, aprovação nos sistemas avaliativos e ainda cativar os alunos no sentido que estabelecer um vínculo emocional, afetivo entre o “cliente-aluno” e o “professor-instituição”. Nesse mesmo sentido o professor deverá estar disponível para o atendimento administrativo, relatórios, aulas promocionais, participação de eventos diversos institucionais fora do seu horário de trabalho.

A titulação do trabalhador docente da IES privada é outro ponto que merece atenção. Exige-se dele o título por um lado para garantir a aprovação dos cursos, reconhecimento e credenciamento e por outro lado os professores têm que “esconder” o título sob pena de ser despedido por possuir a titulação além do “necessário”. Portanto, o fantasma do desemprego se apresenta de maneira assustadora e permanente.

A competitividade que se apresenta nesse contexto é a que vai garantir não a produtividade na inserção de projetos de pesquisas, grupos de estudos, artigos a serem publicados etc. e sim quem irá concorrer a um maior número de aula no semestre ou mesmo que vai permanecer na instituição com garantia de “sobrevida” no emprego.

Parece-nos que há a expressão da correspondência entre a transformação das condições de produção e de reprodução dos assalariados, que segundo Harvey (1992, p. 118) possui condição de alterar os comportamentos de todos os tipos de agentes no setor político ou econômico de forma a manter o sistema funcionando. Percebe-se nessa situação a base material e as superestruturas relacionadas de forma a disciplinar a força de trabalho.

b) O docente como o próprio produto do seu trabalho.

Para compreender a questão do docente como o próprio produto do seu trabalho é preciso também considerar a interface entre a produção e a escola, entender que embora a escola não produza diretamente mercadorias, ela se aproxima, na verdade, de algumas de suas esferas de reprodução, portanto, a produção de mercadorias é o cerne de produção do capitalismo, porém há outras esferas que se fazem necessárias para viabilizar a produção das mercadorias no contexto capitalista, ou seja: 1) a capacidade produtiva do trabalhador que tem como pré-requisito um conhecimento aqui identificado como sua formação ou qualificação, e 2) a circulação das mercadorias entendido aqui como movimentação somada ao consumo. Entendemos que são nesses dois aspectos que a educação circula e tenta se relacionar com as necessidades apresentadas pelo mercado de trabalho, nesse sentido a indústria ou a fábrica necessita da produção de mercadorias e as máquinas revelam-se fundamentais nesse processo assim também é na educação o professor é uma máquina especial dotada de condições de operacionalização fundamental para que possa produzir mercadorias e colocá-las à disposição do mercado consumidor.

No ensino superior predominou-se o padrão flexível (toyotismo) à partir de 1995 com a expansão do ensino superior no Brasil em detrimento de procedimentos rígidos (taylorismo-fordismo) e como consequência produziu uma demanda de professores que vislumbraram no ensino superior melhores condições de trabalho e salariais e buscaram no processo de capacitação capazes de garantir a empregabilidade.

É nesse contexto que o docente é também produto de seu trabalho que por meio do resultado obtido garantiria sua empregabilidade. Nesse sentido o professor pode, por um lado ser definido como trabalhador produtivo e, por outro, como trabalhador improdutivo, uma vez que sua característica fundamental é a capacidade de gerar mais-valia.

Entende-se que a construção desse tipo de subjetividade em sintonia com as determinações fundamentais do capitalismo é um suporte de manutenção e perpetuação da lógica mistificadora desse sistema, subjetividades estas, que devem naturalizar um mundo social cindido entre integrados e excluídos.

O ensino privado tem empregado muita gente nesse país. O que denota que muitos trabalhadores precisam garantir uma forma de subsistência e a docência no ensino privado coloca-se como “alternativa” para a complementação salarial (muitas vezes denominada de “bico”) ou mesmo única fonte de renda. Especialmente nesse último caso, como o valor hora-aula pago a esses trabalhadores costuma ser baixo, a realidade de muitas disciplinas, muitas vezes em mais de uma instituição, propicia uma rotina de deslocamentos intensos para darem conta dessa jornada.

No caso desses docentes que ministram aulas em instituições privadas, a realidade que vivenciam é marcada pela insegurança dos contratos temporários; as represálias sofridas, como a redução de disciplinas para punir “maus comportamentos”, o que implica em redução de salário; a submissão ao poder do “cliente” (no espaço acadêmico também se registra a máxima: o cliente tem sempre razão); a redução da autonomia na expressão de suas idéias; além de curiosas exigências, como a transformação da figura do docente em “animador de auditório” nas salas com número excessivo de alunos e tendo a obrigação de tornar o seu “produto” (ensino) atraente, o que significa ser de fácil apreensão e em sintonia com as exigências do mercado. Tudo isso caracteriza condições de trabalho perversas, com conseqüências diretas de diversas ordens, para os sujeitos envolvidos.

3. Considerações Finais

Essa pesquisa buscou verificar as reais condições de trabalho do docente do ensino superior privado no Brasil e especificamente na região

denominada de Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba no Estado de Minas Gerais, permitiu concluir que o docente além de tomar para si essa busca incessante pela qualificação na tentativa de garantir empregabilidade, dentro de competências ditadas pelo mercado, também tem a tarefa de fornecer subsídios para essa competição aos seus alunos. Vive-se uma hipertrofia do eu, numa sociedade essencialmente meritocrática. Fica claro que essa corrida individual percebe todos os indivíduos em iguais condições para a tomada de decisões, gerando uma enorme carga de culpa quando o indivíduo não tem suas expectativas atendidas. Todo o sistema educacional vem, no entanto, historicamente cristalizando essas determinações.

Esse panorama tem sido sustentado por governos afinados com os ditames das políticas neoliberais, hábeis em gerar leis que, no caso da educação superior, vêm acentuando a retirada do Estado do financiamento às instituições públicas, obrigando-as a uma privatização interna e proporcionando mais subvenções às instituições privadas, tidas muitas vezes como modelos de gestão.

A rede ideológica engendrada pelo capitalismo permite que este sobreviva convivendo com suas próprias contradições. O sistema educativo apesar de constituir-se como ponto fundamental dentro dessa rede, também não pode deixar de ser pensado como espaço de lutas ideológicas, no qual diferentes projetos se contrapõem. Esse sistema não é homogêneo, mas atravessado por práticas de conformação e enfrentamento.

VIII - REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Reestruturação produtiva e a crise do sindicalismo no Brasil**. Tese (Doutorado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/ UNICAMP, Campinas, 1998.

_____. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise de sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ALTVATER, Elmar. Notes on Some Problems of State Intervention”. Kapitalistate, n.1-2, 1973. **Originally published in German, 1972.**

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A Dialética do Trabalho:** escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo e SILVA, Maria A (orgs). **O Avesso do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

APPLE, M. **Políticas culturais e educação.** Porto: Porto Editora, 1999.

BRESSER-PEREIRA, L.C. A crise do Estado. São Paulo: Nobel. 1989.

BRESSER-PEREIRA, L.C. e NAKANO, Y. “A origem política dos problemas econômicos”. In REP, Vol. 15(2), abril-junho, pp. 10-25. 1995.

BRESSER-PEREIRA, L.C. e NAKANO, Y. “Uma estratégia de desenvolvimento com estabilidade”. In REP, vol. 22 (3), número 87, julho-setembro, pp 146-180. 2002.

CASTEL, R. As metamorfoses do trabalho. In: FIORI, J. L.; LOURENÇO, M. S.; NORONHA, J.C. (Orgs.) **Globalização: o fato e o mito.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998, p.147-163.

CARVALHO, C. H. A de. **Reforma Universitária e os Mecanismos de Incentivo à Expansão do Ensino Superior Privado no Brasil. (1964-1984).** 2002. Dissertação (mestrado em Economia). Instituto de

Economia - UNICAMP. Campinas.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

FRANÇA, Polyana Imolesi Silveira de, O ensino superior e a reestruturação produtiva do mundo do trabalho: o impacto da precarização nas relações de trabalho dos docentes no ensino superior em Uberlândia-MG / Polyana Imolesi Silveira de França. - 2008. 118 f.: il. Orientadora: Marilúcia de Menezes Rodrigues. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

FRIGOTTO, G. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J.L. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea), p. 61-74.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J.L. **Capitalismo, trabalho e educação** (Orgs.) Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea), p.45-59.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre a modernidade*, São Paulo: Ed. Loyola, 1992.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J.L. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Autores

Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea), p. 77-95.

IAMAMOTO, M. V. e CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo, Cortez: 1982.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2003a) *Edudatabrasil*.

LUCENA, Carlos. **Tempos de Destruição: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, Uberlândia/MG: EDUFU, 2004.

MANCEBO, Deise. Universidade para todos: a privatização em questão. In: **Pró-Posições/Universidade Estadual de Campinas**, Faculdade de Educação. Campinas, SP, v. 15, n. 3 (45), set/dez, 2004. (75-90).

MARTINS, C. E. Da Globalização da economia à falência da democracia. **Economia e Sociedade**, nº 06, jun. 1996.

MARX, K. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos/ Karl Marx – Os pensadores**; seleção de textos de José Arthur Giannotti; tradução de José Carlos Bruni ... (et al.). São Paulo, 2ª. edição, Abril Cultural, 1980.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1, V. 1, São Paulo, DIFEL, 1982.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos**

escolhidos. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 2002.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** 2ª ed: Avante, 1984.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Marx: a teoria da alienação.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

OLIVEIRA, Francisco. **O surgimento do antivalor:** capital, força de trabalho e fundo público. *Revista Novos Estudos Cebrap.* São Paulo, n. 22, p. 8-28, out./nov., 1988.

PIMENTA, C. C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. In: *Revista de Administração Pública,* Rio de Janeiro, 32 (5), set./out.1998, p. 173-199.

SACRISTÁN, J. G. Reformas Educacionais: Utopia, retórica e prática. In.: SILVA, T. T. da;

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2005.

WILLMOTT, H. Postmodernism and excellence: the de-differentiation of economy and culture. *Journal of Organisational Change and Management,* 5(1), 1992. p. 58-68.

WILLMOTT, H. Strength is ignorance; slavery is freedom: managing culture in modern organizations. *Journal of Management Studies,* 30(4), 1993. p. 215-252.

O ENSINO SECUNDÁRIO NA RAM DE 1997 A 2004

Liliana Rodrigues

Universidade da Madeira

CIE-UMa

Esta é uma análise quantitativa horizontal que trabalha com totais e que visa ilustrar o ensino secundário na RAM entre os anos de 1997 a 2004. A média anual é simples de ser feita: basta dividir por sete anos lectivos (1997/98 a 2003/04) e temos o que o sistema regional de educação, da RAM, a nível de ensino secundário produziu anualmente em todos os níveis e modalidades possíveis.

O cruzamento entre o número de jovens em idade de frequência no ensino secundário na RAM, que é dos 15 aos 20 anos¹, e o número de jovens que efectivamente se inscreveram nas escolas secundárias da RAM entre 1997/98 e 2003/04², encontra-se representado no Gráfico 1. A opção de alargar até aos 20 anos deveu-se ao facto de na RAM a média de idades com que os alunos terminam o ensino secundário ser de cerca de 20 anos³. Um atraso bastante expressivo, já que a entrada se dá por volta dos 15 anos e a saída deveria ser aos 18 anos. De salientar que os dados referentes ao Gráfico 2 encontravam-se na página Web da DRPRE e que não coincidem na totalidade com os dados que foram enviados em 2005 pela DRPRE e que se encontram no Gráfico 21. Sendo de uma margem mínima a diferença servem para nos ilustrar o panorama geral da situação de alunos inscritos nas escolas secundárias da RAM em todos os níveis e modalidades de ensino secundário.

1 Fonte: DRPRE - RAM.

2 Fonte: DRPRE - RAM.

3 Idem

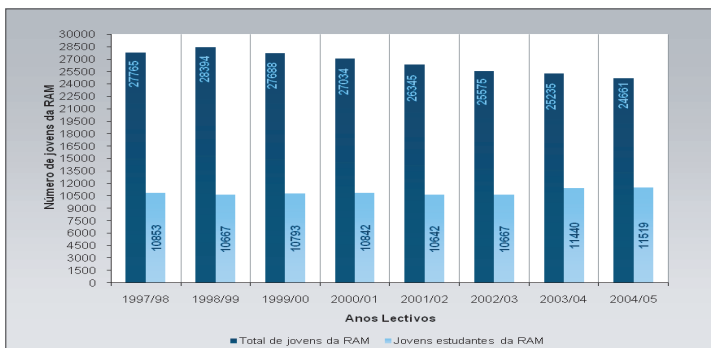


Gráfico 1: Cruzamento dos jovens com idade de frequência no ensino secundário com jovens estudantes

Tabela 1: Média de idades com que os alunos terminam o Ensino Secundário

Crítérios	ES Regular 2002/03	ES Regular 2003/04	ES Profissional 2002/03	ES Profissional 2003/04
Data de nascimento da maioria dos alunos inscritos	18/19 anos (1985)	18/19 anos (1986)	20/21 anos (1984)	20/21 anos (1985)
Média de data de nascimento de todos os alunos inscritos	22/23 anos (1980)	23/24 anos (1982)	29/30 anos (1973)	23/24 anos (1980)

O insucesso dos alunos tem implicado que à saída (e muitas vezes, à entrada) da escola sejam já adultos. Se a média de idades da maioria dos alunos inscritos for o critério, temos 18/19 anos no ensino geral e 20/21 anos no ensino profissional (aqui não estão contabilizados os alunos do ensino nocturno)⁴.

4 Idem

Se o critério de análise for a média das datas de nascimento de todos os alunos inscritos no ensino secundário temos para o ensino geral 1981, ou seja, 22/23 anos e para o ensino técnico-profissional 1973, portanto 29/30 anos no ano lectivo 2002/2003. No ano lectivo seguinte, 2003/2004, os alunos terminaram os seus cursos com 23/24 anos. Isto significa que a procura pelo ensino técnico-profissional dá-se cada vez mais cedo⁵.

Julgamos que o primeiro critério é o mais rigoroso, ainda que a maioria não perfaça a totalidade, isto é, a média de idades da maioria dos alunos inscritos nos respectivos cursos não poderá ser a única norma para determinar a média de idades com que os alunos frequentam o 10º, 11º e 12º anos. Na ausência de outro critério optámos por encontrar a média de idades a partir do ano lectivo 2003/04 apenas com os alunos do ensino regular e profissional. Na RAM apenas 51% dos jovens em idade de frequência (15-20 anos) no ensino secundário procederam às inscrições possíveis [aqui incluímos o ensino regular⁶ (cursos gerais e tecnológicos), ensino nocturno e técnico-profissional], durante o período de 1997 a 2004, em todos os níveis (10º, 11º e 12º anos).

Num universo de 82.881 casos de inscrições possíveis que desde 1997 a 2004 foram realizadas no ensino secundário⁷, 58% dos alunos terminam os respectivos estudos. 42% não tiveram sucesso na escola⁸. Nesta leitura estão englobados todos os cursos e níveis do ensino secundário. Sem procederem às inscrições em todos os níveis e modalidades no ensino secundário ficaram 34.263 casos possíveis durante esse período (ver Gráfico 2)⁹.

5 Idem

6 Ensino regular – são as actividades de ensino ministradas no âmbito da estrutura educativa estabelecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo e que se destinam à maioria dos alunos que frequentam o sistema de ensino dentro dos limites etários previstos na Lei: até aos 14 anos para a escolaridade obrigatória e até aos 17 para o ensino secundário (ME).

7 Fonte: DRPRE - RAM

8 Idem

9 Idem

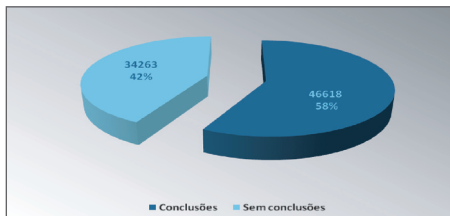


Gráfico 2: Condições no Ensino Secundário na RAM de 1997 a 2004

Como podemos observar pelo Gráfico 3 apenas 29% da totalidade de inscrições na RAM terminaram o ensino secundário com sucesso, precisamente porque 34.263 casos não procederam às inscrições em todos os níveis e modalidades no ensino secundário, ou não tiveram sucesso na escola entre os anos de 1997 a 2004 e porque 79.911 casos de possíveis inscrições em todos os níveis e modalidades no ensino secundário¹⁰ nunca se realizaram nas escolas secundárias da RAM¹¹. Se juntarmos os alunos que não obtiveram sucesso aos que nunca se inscreveram na escola durante este período teremos um total de 114.174 casos que nunca se inscreveram em todos os níveis e modalidades possíveis no ensino secundário¹², portanto, 71% (Gráfico 3).

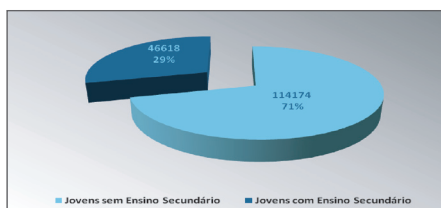


Gráfico 3: Jovens com Ensino Secundário na RAM de 1997 a 2004

10 Fontes: INE e DRPRE - RAM

11 Fonte: DRPRE - RAM

12 Fontes: DRPRE - RAM e INE

Desse total de 82.881 inscrições possíveis em todos os níveis e modalidades no ensino secundário entre os anos de 1997 a 2004, 67% matricularam-se nos cursos gerais do ensino regular, 11% nos cursos tecnológicos, 14% no ensino nocturno e 8% no ensino técnico-profissional diurno e nocturno¹³, como observamos no Gráfico 4.

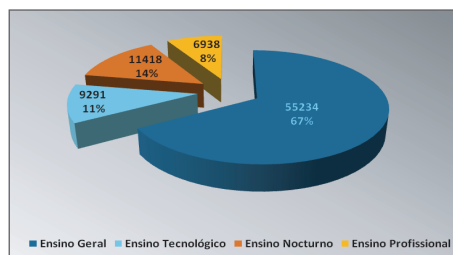


Gráfico 4: Ensino Secundário na RAM desde 1997 a 2004

Fazemos uma particular chamada de atenção para o Ensino Nocturno. Como podemos observar pelo Gráfico 5, apenas 15% dos alunos inscritos terminaram o ensino secundário, ou seja de 11.418 inscrições possíveis, em todos os níveis e modalidades, no ensino nocturno, apenas 1.720 de alunos inscritos, em todos os níveis e modalidades desta via de ensino, tiveram aproveitamento¹⁴. Ainda é de referir que cerca de 3.605 de casos possíveis se encontram em *frequência*. A expressão é da DRPRE - RAM e significa *número de alunos em que não é possível referir a situação de sucesso ou insucesso, por estarem a frequentar cursos de unidades capitalizáveis*¹⁵. Ou seja, não sabemos exactamente onde andam estes alunos, ou o que lhes aconteceu.

13 Fonte: DRPRE - RAM

14 Idem

15 Esclarecimento dado pela Direcção Regional de Recursos e Planeamento Educativos.

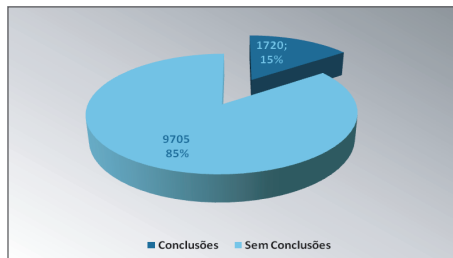


Gráfico 5: Conclusões no Ensino Secundário Nocturno na RAM de 1997 a 2004

Em relação ao ensino técnico-profissional, como podemos observar pelo Gráfico 6, apenas 8% (inscrições possíveis, em todos os níveis e modalidades nesta via de ensino) dos jovens na RAM optaram por esta via de estudos. A esmagadora maioria, 92% (inscrições possíveis, em todos os níveis e nas restantes modalidades destas vias de ensino) optou, respectivamente, pelos cursos de carácter geral, tecnológico, ou nocturno.

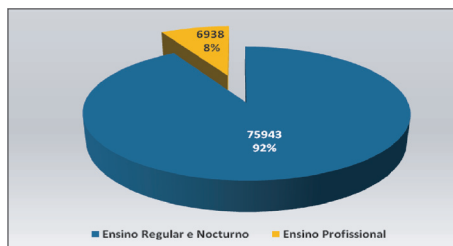


Gráfico 6: Ensino Secundário Geral, Tecnológico e Nocturno e Ensino Secundário Profissional na RAM de 1997 a 2004

É claríssimo o maior aproveitamento dos alunos do ensino secundário técnico-profissional sobre o ensino secundário regular¹⁶ (comparar Gráficos 8, 9 e 10). Assim, no total de alunos que na RAM detêm o ensino secundário, 13% são alunos oriundos dos cursos técnico-profissionais (inscrições possíveis, em todos os níveis e modalidades neste tipo de ensino) e 87% são alunos dos cursos gerais e nocturno (inscrições possíveis, em todos os níveis e modalidades nestas vias de ensino). Ver Gráfico 7¹⁷. O que demonstra que existe uma franca falta de quadros médios na RAM.

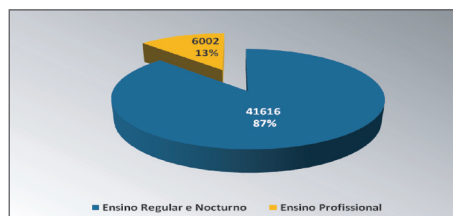


Gráfico 7: Conclusões no Ensino Secundário Geral, Tecnológico e Nocturno e no Ensino Profissional na Ram De 1997 A 2004

Dos 75.943 de inscrições possíveis (entre 1997 a 2004), em todos os níveis e modalidades no ensino secundário regular e nocturno, 41.616 de casos possíveis concluíram com sucesso o ensino secundário¹⁸. Dos 6.938 de casos possíveis que se inscreveram no ensino secundário técnico-profissional, 6.002 garantiram a equivalência ao 12º ano e a certificação profissional nível III¹⁹. Fica claro o sucesso escolar desta modalidade especial de ensino. Um indicador fundamental refere-se ao facto do currículo técnico-profissional estar ligado à vida de todos os dias e às próprias motivações experienciais dos alunos.

16 Fonte: DRPRE - RAM

17 Idem

18 Idem

19 Idem

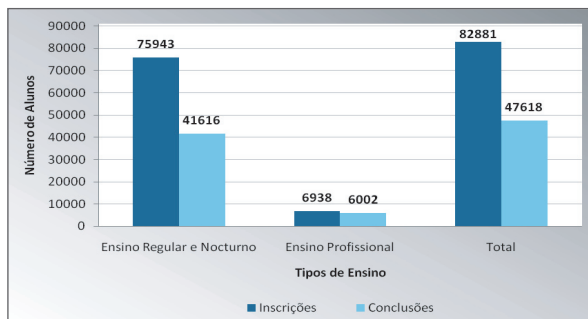


Gráfico 8: Inscrições e Conclusões no Ensino Secundário Regular e Nocturno e no Ensino Secundário Profissional na RAM de 1997 a 2004

Dos alunos que frequentaram o ensino regular e o ensino nocturno apenas 55% dos alunos concluíram os cursos que frequentaram (inscrições possíveis, em todos os níveis e modalidades nestas vias de ensino). 45% destes alunos não terminaram os seus estudos (Gráfico 9)²⁰.

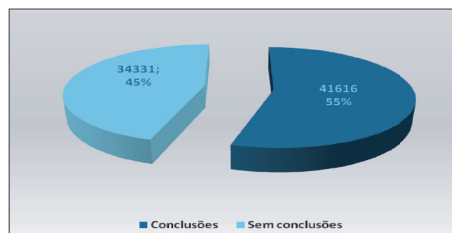


Gráfico 9: CONCLUSÕES NO ENSINO SECUNDÁRIO REGULAR E NOCTURNO NA RAM DE 1997 A 2004

Por oposição à leitura Gráfico 12 uma larga maioria de alunos do ensino secundário profissional, 87%, concluiu os cursos técnico-profissionais. Ficaram para *trás* cerca de 13% dos alunos. Das 6.938 inscrições possíveis, em todos os níveis e modalidades neste tipo de ensino, 936 casos não concluíram o ensino secundário técnico-profissional. Isto significa que a estes 87% correspondem 6.002 inscrições possíveis, em todos os níveis e modalidades, do ensino secundário técnico-profissional (Gráfico 10)²¹.

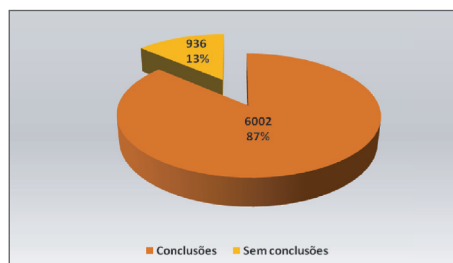


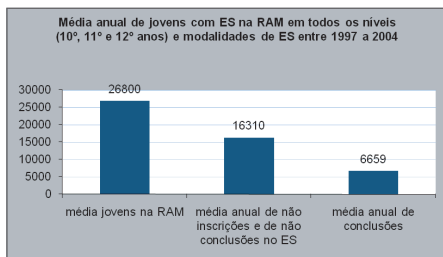
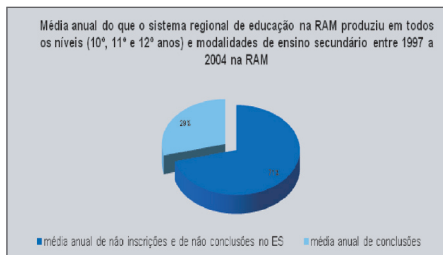
Gráfico 10: Conclussões no Ensino Secundário Profissional na RAM de 1997 a 2004

Numa leitura vertical isto significa que o sistema regional de ensino na RAM, no que diz respeito ao ensino secundário em todos os níveis e modalidades de ensino secundário, produziu anualmente certa de 29% de conclusões em todos os níveis (10º, 11º e 12º anos) e em todas as modalidades possíveis de ensino secundário.

21 Idem

Tabela 2: ES em todos os níveis e modalidades entre 1997 a 2004

ES em todos os níveis e modalidades de ES entre 1997 a 2004 na RAM	
Jovens/Inscrições/ Não Conclusões/ Conclusões/	Média anual
Média anual de jovens na RAM com idade de frequência no ES	26800
Média anual de inscrições no ES	11840
Média anual de não inscrições no ES	11415
Média anual de não conclusões no ES	4894
Média anual de não inscrições e de não conclusões no ES	16310
Média anual de conclusões	6659

**Gráfico 11:** Média anual de jovens com ES na RAM em todos os níveis e modalidades entre 1997 a 2004**Gráfico 12:** Média anual do que o sistema regional de educação na RAM produziu em todos os níveis e modalidades de ES entre 1997/98 a 2003/04

Se analisarmos por cada ano lectivo temos os seguintes resultados na tabela abaixo indicada.

Tabela 3: Anos lectivos de 1997/98 a 2003/04

Alunos	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04
Inscrições 10º ano	5186	5597	5778	5416	5719	5690	5618
Inscrições 11º ano	4227	4747	4917	4637	4732	4655	5101
Inscrições 12º ano	5246	4688	5382	5013	5291	4743	5505
TOTAL INSCRIÇÕES	14659	15032	16077	15066	15742	15088	16224

Alunos	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04
Conclusões 10º ano	2549	2959	3022	2687	3131	2954	2907
Conclusões 11º ano	2435	2972	2863	2543	2683	2681	2861
Conclusões 12º ano	2026	2446	2338	2280	2581	1896	1938
TOTAL CONCLUSÕES	7010	8377	8223	7510	8395	7531	7706

Tabela 4: Ano lectivo de 1997/ 98

Inscrições 10º ano	5186	Conclusões 10º ano	2549
Inscrições 11º ano	4227	Conclusões 11º ano	2435
Inscrições 12º ano	5246	Conclusões 12º ano	2026
TOTAL INSCRIÇÕES	14659	TOTAL CONCLUSÕES	7010

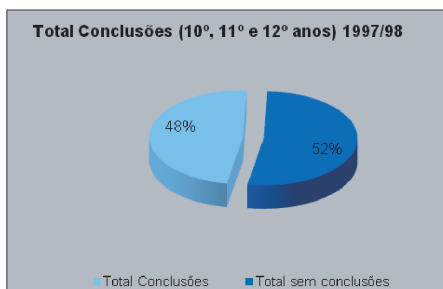
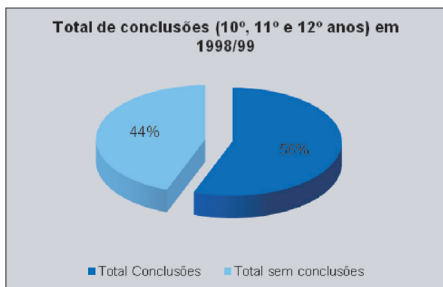


Gráfico 13: Total de conclusões (10º, 11º e 12º anos) em todas as modalidades de ES no ano lectivo de 1997/98 na RAM

Tabela 5: Ano lectivo de 1998/99

Inscrições 10º ano	5597	Conclusões 10º ano	2959
Inscrições 11º ano	4747	Conclusões 11º ano	2972
Inscrições 12º ano	4688	Conclusões 12º ano	2446
TOTAL INSCRIÇÕES	15032	TOTAL CONCLUSÕES	8377

**Gráfico 14:** Total de conclusões (10º, 11º e 12º anos) em todas as modalidades de ES no ano lectivo de 1998/99 na RAM**Tabela 6:** Ano lectivo de 1999/00

Inscrições 10º ano	5778	Conclusões 10º ano	3022
Inscrições 11º ano	4917	Conclusões 11º ano	2863
Inscrições 12º ano	5382	Conclusões 12º ano	2338
TOTAL INSCRIÇÕES	16077	TOTAL CONCLUSÕES	8223

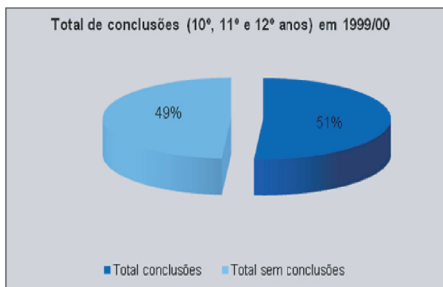
**Gráfico 15:** Total de conclusões (10º, 11º e 12º anos) em todas as modalidades de ES no ano lectivo de 1999/00 na RAM

Tabela 7: Ano lectivo de 2000/01

Conclusões 10º ano	2687	Inscrições 10º ano	5416
Conclusões 11º ano	2543	Inscrições 11º ano	4637
Conclusões 12º ano	2280	Inscrições 12º ano	5013
TOTAL CONCLUSÕES	7510	TOTAL INSCRIÇÕES	15066

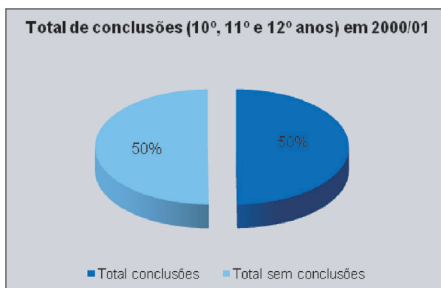


Gráfico 16: Total de conclusões (10º, 11º e 12º anos) em todas as modalidades de ES no ano lectivo de 2000/01 na RAM

Tabela 8: Ano lectivo de 2001/02

Inscrições 10º ano	5719	Conclusões 10º ano	3131
Inscrições 11º ano	4732	Conclusões 11º ano	2683
Inscrições 12º ano	5291	Conclusões 12º ano	2581
TOTAL INSCRIÇÕES	15742	TOTAL CONCLUSÕES	8395

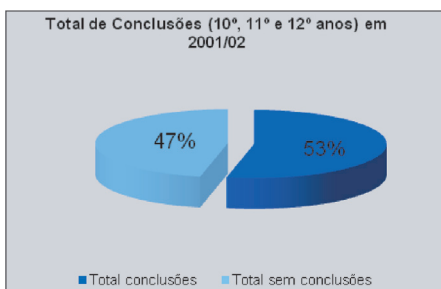


Gráfico 17: Total de conclusões (10º, 11º e 12º anos) em todas as modalidades de ES no ano lectivo de 2001/02 na RAM

Tabela 9: Ano lectivo de 2002/03

Inscrições 10º ano	5690	Conclusões 10º ano	2954
Inscrições 11º ano	4655	Conclusões 11º ano	2681
Inscrições 12º ano	4743	Conclusões 12º ano	1896
TOTAL INSCRIÇÕES	15088	TOTAL CONCLUSÕES	7531

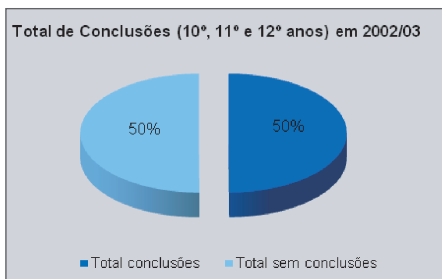


Gráfico 18: Total de conclusões (10º, 11º e 12º anos) em todas as modalidades de ES no ano lectivo de 2002/03 na RAM

Tabela 10: Ano lectivo de 2003/04

Inscrições 10º ano	5618	Conclusões 10º ano	2907
Inscrições 11º ano	5101	Conclusões 11º ano	2861
Inscrições 12º ano	5505	Conclusões 12º ano	1938
TOTAL INSCRIÇÕES	16224	TOTAL CONCLUSÕES	7706

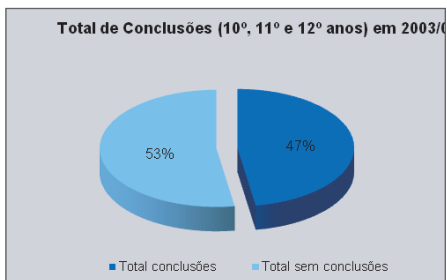


Gráfico 19: Total de conclusões (10º, 11º e 12º anos) em todas as modalidades de ES no ano lectivo de 2003/04 na RAM

Tabela 11: Leitura vertical – Média anual (de 1997/98 a 2003/04)

Média por ano	Total
Jovens	26800
Inscrições	15412
Conclusões	7821
Sem conclusões	7591

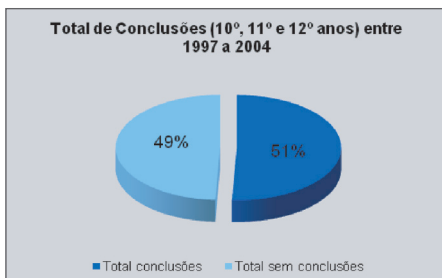


Gráfico 20: Média anual de conclusões (10º, 11º e 12º anos) em todas as modalidades de ES entre 1997 a 2004 na RAM

Tabela 12: Totais e médias anuais (de 1997/98 a 2003/04) na RAM

10º, 11º e 12º anos (níveis de ensino) em todas as modalidades (ensino geral, tecnológico, noturno e profissional) possíveis de ES	Totais	Média anual
Total de Jovens (média)	26.800	26.800
Inscrições possíveis	82.881	11.840
Não inscrições	79.911	11.415
Não conclusões	34.263	4.894
Não inscrições e não conclusões	114.174 71%	16.310 71%
Conclusões	46.618 29%	6.659 29%

2. Análise da evolução do ensino secundário na RAM por vias de ensino entre 1997 a 2004

É com algum ânimo que verificamos, a partir de 2003/04, uma ligeira subida dos alunos que frequentam o ensino secundário (ver Gráfico 21)²².

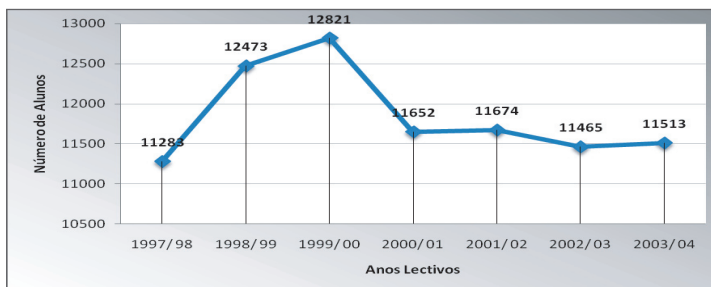


Gráfico 21: Evolução do ensino secundário na RAM de 1997 a 2004

Entre os anos lectivos 1997/98 e 1998/99 dá-se uma maior procura pelo ensino secundário. No ano lectivo 1999/00 ocorre uma ligeira subida. Em 2000/01 esta procura decresce, com menos 1.169 alunos do que no ano lectivo anterior (não conseguimos apurar exactamente o porquê, mas deixamos algumas possibilidades: emancipação da mulher como consequência da Revolução de Abril e diminuição da taxa de natalidade).

Em 2001/02 o ensino secundário da RAM perde mais de 20 alunos e só dois anos depois, no ano lectivo 2003/04, é que atingimos 11.513 alunos inscritos no ensino secundário, mais 48 alunos do que em 2002/03²³. Indicador ténue, mas favorável à procura e à necessidade do ensino secundário. O que significa maior procura de conhecimento especializado.

²² Idem

²³ Idem

Mas fica em aberto o decréscimo abrupto no ano lectivo 2000/01. Altura a partir da qual se estabiliza a procura pelo ensino secundário na RAM. Esta procura dá-se essencialmente no ensino regular (cursos gerais e tecnológicos). Uma curiosidade assenta no facto do ensino nocturno ser mais procurado que o ensino tecnológico.

Deduz-se daqui que as ofertas curriculares do ensino tecnológico na escola pública não se revelaram atractivas para centenas de jovens na RAM. Os jovens com ensino secundário geral e tecnológico representam 16% (39.896 de inscrições possíveis, em todos os níveis e modalidades nesta via de ensino entre 1997 a 2004) da população total de jovens em idade de frequência no ensino secundário²⁴. As áreas de estudo de ensino secundário na RAM têm a máxima expressão nos cursos científico-humanísticos e uma expressão mínima nos cursos técnico-profissionais nível III ²⁵.

67% dos jovens estudantes da RAM optaram pelo ensino geral (inscrições possíveis, em todos os níveis e modalidades nesta via de ensino no período de 1997 a 2004). Como já havíamos referido o ensino nocturno tem maior expressão do que o ensino tecnológico, 14% (inscrições possíveis, em todos os níveis e modalidades nesta via de ensino no período de 1997 a 2004) contra os 11% (inscrições possíveis, em todos os níveis e modalidades no período de 1997 a 2004) dos cursos de carácter tecnológico. O ensino técnico-profissional nível III é o que tem menor expressão com apenas 8% (inscrições possíveis, em todos os níveis e modalidades nesta via de ensino no período de 1997 a 2004) de alunos a preferirem esta via de estudos²⁶.

Há praticamente uma coincidência entre o número de inscrições e o número de conclusões no ensino técnico-profissional, o mesmo não se passando com o ensino geral. O claro aproveitamento no ensino

24 Idem

25 Idem

26 Idem

técnico-profissional de 87% (em todos os níveis e modalidades nesta via de ensino) contra os 55% do ensino regular (em todos os níveis e modalidades desta via de ensino) é um indicador fundamental para que esta via de estudos venha a ser uma oferta real nas escolas secundárias de Portugal, particularmente na RAM que apresenta índices elevadíssimos de não inscrição e de insucesso escolar no ensino secundário, provavelmente por ser pós-obrigatório e portanto, dispensável.

Referimos mais uma vez que dos 75.947 (inscrições possíveis, em todos os níveis e modalidades no período de 1997 a 2004) que se inscreveram nos cursos gerais (inclusive o ensino nocturno), na RAM, apenas 41.616 (inscrições possíveis, em todos os níveis e modalidades nesta via de ensino no período de 1997 a 2004) terminaram o ensino secundário no mesmo período que o ensino técnico-profissional²⁷.

Há aqui uma evidência inexorável: é elevado o número de alunos que não terminam o ensino secundário na RAM, seja ele do ensino regular e, de forma menos agravada, no ensino profissional. Poderemos então questionar porque abandonam os alunos tanto o ensino regular como o profissional? O que estão estes alunos a fazer fora da escola? Porque não consegue a escola mantê-los nas suas salas? O que os desmotiva? Quais as expectativas dos professores em relação aos alunos? Será que apenas uma ínfima parte dos nossos jovens têm capacidade para frequentarem o ensino secundário? Como compreender estes dados face ao resto da Europa?

Ou será que as representações que temos (professores, alunos, encarregados de educação e comunidade educativa em geral) acerca do currículo interferem na inclusão, portanto, no sucesso escolar dos nossos alunos?

27 *Idem*

LA CULTURA DA COMUNICACIÓN SOCIOEDUCATIVA: UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA.

Ana Arraiz-Pérez

Fernando Sabirón-Sierra

Universidad de Zaragoza (España)

CIE-UMa

Los contextos de la investigación: el sentido.

El estudio de la cultura de la comunicación socioeducativa responde a una doble finalidad que, por el criterio de utilidad de la investigación científico-social y educativa resulta, en cierto modo, redundante: de una parte, la teorización, es decir, la generación –emergente en nuestra opción– de saberes sobre las dinámicas comunicativas; de otra, concomitante, la aplicabilidad, en nuestro caso, en términos de competencia comunicativa de los profesionales. La consideración de las dinámicas comunicativas desde claves culturales nos permite vertebrar sentidos y significados personales (las personas) con componentes multiculturales (en su cultura de origen inmigrante o nativa) y en contextos profesionalizados, organizados e institucionalizados (la escuela).

La investigación tiene sus antecedentes temáticos en un estudio sobre adolescentes, en el que indagábamos sobre el sentido que atribuían a los elementos definidores de su cultura. Las dinámicas comunicativas resultaban entre las variables altamente expresivas (Sabirón y Arraiz, 2005). La investigación que se presenta responde a dos estudios de

caso referidos al ámbito educativo ¹ que representan dos situaciones escolares opuestas, inicio y conclusión: el primero, centrado en bebés y la escuela de infantil, con adolescentes y en un centro de secundaria, el segundo.

Diseño, técnicas y estrategias de investigación: método y metodología.

Las modalidades etnográficas de investigación están suficientemente desarrolladas ². En nuestro caso, resultaba pertinente al tema y sentido el “diseño de estudio de casos de modalidad etnográfica” (Sabirón, 2006). El estudio se desarrolla en dos fases: La fase (I) descriptiva responde a una “descripción densa” de manera que, cuando en la fase (II) interpretativa se pretenda determinar el sentido intersubjetivo de las dinámicas comunicativas, dispongamos de los datos contextualizadores necesarios ³. La “descripción densa” de la fase (I), en profundidad, con pretensión de comprensión “microscópica”, es una acotación clásica desde los antecedentes en el “espíritu” de Gilbert Ryle o Georges Mead, y recalando en el sentido interpretativo y analítico de lo descrito (Geertz, 1986; o Manen, 2003, entre otros). La interpretación de los sentidos y significados de las dinámicas comunicativas, es contextualizada en determinadas situaciones y entornos de cuya, a su vez interpretación por

1 Agradecemos la colaboración de las personas que han participado, y nos han, incluso, regalado su tiempo, sin ellas el estudio es inviable. Esta investigación ha sido financiada por el Gobierno de Aragón a través del Grupo de Investigación Aplicada en Etnografía de la Educación (<http://www.unizar.es/etnoedu>).

2 Véase la web de la European Society of Ethnography and Education (<http://www.unizar.es/etnoedu/seee>).

3 El diseño, en su conjunto, contempla una tercera fase (III) de crítica y mejora, en la que se establecen las pautas para el desarrollo de la competencia comunicativa entre profesionales.

parte de los interlocutores, necesitamos partir. En razón de la búsqueda del sentido y significados comunicativos, la fase (II) interpretativa es de constante “vuelta al campo” que permite, no sólo triangulaciones y contrastes, sino la progresiva implicación de los interlocutores en la investigación, a la vez que se les restituye, en términos de saberes prácticos, su dedicación (Bouvet, 2000).

Las teorías de referencia parten de una cosmovisión compleja de la comunicación socioeducativa, de la que derivan la multirreferencialidad en el estudio (Ardoino, 2000) y la dimensión transdisciplinar de los resultados (Morin *et al.*, 2003): la utilización de distintos referentes explicativos, interpretativos y metodológicos en la recogida y tratamiento de datos así como la consiguiente interpretación interdisciplinar de resultados (y con visos de transdisciplinariedad). Con antecedentes en el Interaccionismo Simbólico y en la Teoría Crítica habermasiana, el estudio se refundamenta en las epistemologías socioconstructivistas (Peavy, 1998)⁴. Estos presupuestos nos permiten trazar tres constructos operativos básicos: De una parte, la familia, en sus necesidades y hábitos comunicativos, bajo los distintos roles de padres e hijos, y considerando distintos orígenes socioculturales (inmigrantes y nativos) con los profesionales de la educación. De otra, la comunicación, en un sentido intersubjetivo, considerando las habilidades, temas y contextualización de la acción comunicativa. Y en la derivada, la acotación socioconstructivista de la competencia comunicativa ante distintos interlocutores y en acciones tan variadas, como complejas en su mismidad.

La estrategia dominante a lo largo del trabajo de campo es la narración. El conocimiento narrativo de los interlocutores permite interpretaciones cruzadas de la comunicación: indagamos sobre las

4 En nuestro caso, el antecedente lo situamos en estudios sobre la *déviance* socioeducativa (Sabirón y Arraz, 2008).

narrativas intersubjetivas a través de *entrevistas* individuales (en profundidad), colectivas (a modo de grupos de discusión), o estructuradas (en cuestionarios abiertos). Profundizamos en la definición intersubjetiva cuando se solicita de los participantes *micro-relatos* comunicativos de su vida cotidiana ⁵ que, en formato dialógico, le permitan a la persona dialogar con el colectivo. Importa el sentido, subjetivo e intersubjetivo, de la expresión, y no tanto la referencia fáctica, supuestamente objetiva, al hecho aparente.

El tratamiento cualitativo de los datos se realiza a través del “Método Comparativo Constante” (Glaser, 1992; Glaser y Strauss, 2002), con soporte en el *software* informático NVivo (Bourdon, 2001; Walsh, 2003) pero con una distinción: frente al criterio cuantitativo de saturación de categorías, se aplica el de significación. De los primeros análisis, obtenemos una primera aproximación (figura 1), que marcará la preeminencia de la comunicación (figura 2). Sobre estas dos representaciones se presentan e interpretan los resultados obtenidos ⁶.

La cultura de la comunicación socioeducativa: la discusión de resultados.

La aproximación cualitativa a las pautas de crianza

El primer estudio de caso se realiza en cinco escuelas infantiles municipales de la ciudad de Zaragoza. La casuística particular de este tipo de centros (tamaño, organización interna, formación específica de las maestras) favorece la proximidad de los profesionales con las familias. Por su dependencia municipal, la tasa de escolarización multicultural es alta. Reunían así estos centros dos condiciones iniciales

5 Encuadrables bajo las distintas modalidades de “historias de vida” (Bertaux, 1997).

6 En anexo final, se detallan la definición y relaciones entre las distintas categorías, así como su representación gráfica (figuras 1 y 2).

idóneas para la finalidad del estudio.

La fase (I) descriptiva, en su pretensión de contextualización, se realiza en términos de análisis de necesidades comunicativas de las familias en relación con los servicios que utilizan por excelencia (educación y sanidad), y con particular interés hacia la integración multicultural. Se encuesta a 50 colegios de educación infantil, 30 centros de salud y 5 asociaciones de inmigrantes. A partir de una serie de cuestiones abiertas se sondea la valoración de centros docentes y sanitarios, indagando sobre la crianza: datos de población atendida de bebés y culturas de origen, necesidades que manifiestan las madres, caracterización, implicación de la familia, tipos de crianza, diferencias de crianza percibidas respecto a nuestras costumbres, etc. En el trabajo de campo de la fase (II) interpretativa, se realizan entrevistas en profundidad. Se dialoga con las madres sobre la situación familiar, su adaptación a las nuevas costumbres escolares, qué esperan de los servicios educativos, y en particular, se indaga sobre las pautas de comunicación con los profesionales, así como la valoración y el cómo se sienten ante ellos. Se realizan tres entrevistas colectivas y cinco individuales a madres de origen magrebí, subsahariano, iberoamericano y nativas. Cinco entrevistas en profundidad con maestras de las escuelas infantiles (directoras), nos permiten indagar sobre los sentidos, tanto de la población atendida (situación, marginalidad, integración), como de la relación con madres y padres en relación con las pautas de crianza, entre otros temas comunicativos, desde la perspectiva –ahora– de los profesionales.

El tratamiento cualitativo se realiza a dos vueltas: en la primera, la codificación y pre categorización; en una segunda, aplicando los criterios de “dependencia”, “credibilidad” y “confirmación”, propios de la metodología cualitativa y que nos permiten definir y relacionar las

categorías emergentes ⁷.

El protagonismo comunicativo del interlocutor oculto: el bebé.

Desde un primer momento, rige la cultura de la comunicación socioeducativa entre madres y maestras un interlocutor oculto: el bebé. Este es el resultado, tan obvio como relevante, porque no es el niño-persona quién regula, necesariamente, la comunicación socioeducativa en el resto de los escenarios educativos.

A) La contextualización de la comunicación socioeducativa.

¿Son conciliables las demandas comunicativas entre familia, multiculturalidad y escuela? Sí, son conciliables, pero paradójicas: La contextualización comunicativa se produce en un marco de necesidades y demandas que, desde la familia, son más atribuibles a la situación económica (deprivación) y emocional (monoparentalidad, familia extensa) que deudoras de la cultura de origen; a la vez que, en grueso, las demandas educativas hacia las familias, redundan igualmente en necesidades más atribuibles a una situación económica desfavorecida (atención y cuidado por hermanos mayores, semiabandono a lo largo de la jornada laboral) que a diferencias étnicas o de puro choque cultural. Esta paradójica normalización, tiene su razón de ser, de nuevo, en el niño. La simbiosis natural que se aprecia entre madres, maestras y personal sanitario cuando se trata de los niños de 0 a 3 años, va progresivamente distanciándose –como se evidencia con rotundidad en el segundo estudio de caso en un instituto de secundaria– conforme el

⁷ Resulta difícil en los tratamientos cualitativos equilibrar la credibilidad con la presentación de los datos empíricos y los límites de espacio que impiden anexas las transcripciones de entrevistas e informaciones, así como los distintos procesos de categorización. Siguiendo una de las opciones al uso, detallamos tanto la cuantificación de la primera vuelta en términos de número de registros (figura 1), como el ajuste significativo de las categorías (figura 2) siguiendo los criterios que acabamos de señalar.

niño crece y se despersonalizan más si cabe los hábitos organizativos de los centros docentes; basculando el interés por el niño y en el niño, hacia la valoración y evaluación de su comportamiento y resultados académicos.

Los matices desde el ámbito familiar revierten sobre las pautas de crianza en las que, en las familias de origen inmigrante, se aprecia una combinación de demostraciones de efusivas muestras de afecto y disciplina severa (caricia y cachete), inconstancias e inconsistencias, así como una responsabilización precoz de los hijos menores (pero hermanos mayores). Se atribuyen estas diferencias, sin embargo, a causas más circunstanciales (limitados recursos económicos y escaso acceso a redes socio-familiares asentadas, los abuelos, por ejemplo) que a un modelo de crianza definido, en el que se prime una autonomía precoz en los niños; si bien, en este sentido, la disparidad entre culturas de origen es manifiesta. De hecho, las peculiaridades entre las distintas culturas de origen son mayores que las diferencias entre inmigrantes y nativos; una madre senegalesa puede estar más próxima al sentido profundo de la crianza a la madre nativa, que lo pueda estar una madre con otro origen cultural. Las expectativas ante los servicios educativos reglados son muy elevadas, en la misma medida que se manifiesta la desconfianza hacia los profesionales. Esta falta de sintonía, se razona en una percepción problematizada de la comunicación con la comunidad educativa por la propia experiencia biográfica de las madres entrevistadas. De hecho, se aprecia cierto retraimiento inicial a la hora de hablar con las maestras. El bebé es, sin embargo, clave mediadora suficiente para unas y otras, que justifica tanto los esfuerzos por hacerse entender por parte de las maestras, como de las madres por acercarse a las pautas y normas escolares. Las diferencias entre culturas de origen son igualmente apreciables en el acceso a los servicios. El conocimiento que demuestran determinadas madres de origen iberoamericano es

exhaustivo y comparativamente mayor que en las madres de origen nativo, respecto a los “derechos” asistenciales y económicos que asisten a la familia.

B) La substantividad de la comunicación socioeducativa

Las relaciones de dependencia entre las categorías de las culturas de origen y educativa (figura 1), refuerzan la preeminencia explicativa emergente de la comunicación sobre el resto de dimensiones con los resultados expuestos. A su vez, un segundo proceso de redefinición de categorías, precisa el modelo en términos de habilidades comunicativas, temas y contextualización (figura 2). En particular:

1) Las *habilidades comunicativas* aparecen diferenciadas por el grado de respeto, reciprocidad y sensibilidad entre maestras y madres: Las habilidades comunicativas de las maestras se reflejan en el respeto a las madres, aun reconociendo sus límites comunicativos. Las madres, recíprocamente, respetan no sólo las normas del centro, sino que son sinceras con las maestras, evidenciando cierta sensibilidad comunicativa, aun cuando ni unas ni otras lleguen a comprender los porqués de determinadas acciones o situaciones que viven, cuestionadas, algunas de ellas sin paliativos, por las maestras: “*Las madres inmigrantes se muestran tremendamente cariñosas con los niños; cumplen estrictamente las normas establecidas por el centro. Total sinceridad en las explicaciones que dan (narra anécdota de una madre que llegó tarde a recoger a su hijo y puso como excusa ... que se había quedado dormida en el sofá)*”. Sin embargo, aprecian a la vez una diferencia destacable, “*comparativamente y sin dramatismos, pero les pegan más a los niños que los nativos*”. Es dramática la valoración de diferencias en determinadas costumbres culturales “*que son inadmisibles e irrenunciables por nuestra parte, por ejemplo, la ablación*”. Y nuestra interlocutora insiste: “*a determinada edad las*

niñas desaparecen durante unos meses”.

2) El tema de la ablación es un ejemplo paradigmático de cómo el análisis de los *temas* revela el peso del rol de nuestros interlocutores, expresado por la apropiación e interiorización de un tema de la interlocutora-madre, por la interlocutora-maestra; y explicado por el interés sincero por el niño que aboca necesariamente en un interés por la familia, y la consiguiente reciprocidad de las madres: Las madres interiorizan las normas y valores porque se apropian del interés compartido con las maestras por el bebé que redunde en el interés por su familia. Es el mismo interés por el niño, el que da cuenta de la autodeterminación de las maestras en aquellos temas, de nuevo plasmados en el cumplimiento de las normas, que revierten en el niño: *“Se organizaron talleres con madres senegalesas para la alimentación y el cuidado de los niños. En todo caso, las educadoras son flexibles ante el incumplimiento de las normas sólo los primeros días (como con las madres nativas), después se les aplican exactamente el mismo criterio de rigor sean inmigrantes o no”.*

3) En la *contextualización* se subordinan las condiciones a las madres-interlocutoras porque, entre las maestras, prima la máxima de cómo *“hay que ingeniárselas para hablar con las madres”*: *“Aprovechamos siempre las entradas y las salidas para hablar con las madres. Nos entendemos como sea, con gestos, como sea; si no con otra madre que entienda un poco mejor el español”.*

4) La substantividad de la comunicación se aprecia, sin embargo, no tanto en los matices cuanto en el trans-dominio permanente del protagonista absoluto de la cultura comunicativa: *el interlocutor oculto*. Es el bebé, el niño, quien, incluso sin verbalizar referencias explícitas a su existencia, confiere sentido a las dinámicas comunicativas y a cualesquiera de sus categorías teórico-explicativas. Este significado del

interlocutor oculto marca incluso la ruptura comunicativa que genera el propio sistema educativo conforme se progresa en él, manifestando las fisuras progresivas entre la familia y la escuela, entre madres, padres, maestros y profesores, entre usuarios y profesionales: “(las maestras) enfatizan la mayor comunicación que establecen las educadoras de infantil con las familias, que las maestras de los colegios. La mentalidad de infantil y de primaria es muy diferente, el niño se diluye más en un colegio, aquí es el centro de atención permanente”.

5) La cultura de la comunicación socioeducativa vista desde los primeros niveles educativos, emergente de las dinámicas comunicativas analizadas, permite comprender el porqué de una ruptura familia-escuela en el sistema educativo que, progresivamente, se inicia entre las escuelas infantiles municipales (0-3 años) y los colegios de educación infantil (3-6), para desencadenar, en Secundaria, un notorio desencuentro entre dos concepciones distintas, la educativa y la escolar: una concepción educativa centrada en el niño, en los primeros niveles de enseñanza *versus* la concepción escolar centrada en el comportamiento y trabajo del niño, conforme se suceden los cursos. Estas dos concepciones, a su vez, generan una cultura organizativo-institucional distinta en la que las dinámicas comunicativas pierden a su interlocutor principal, el niño. Las habilidades comunicativas se reducen, porque se diluye el interés por el interlocutor principal, en tanto que los temas se limitan a comportamientos y notas. Es la ruptura que se constata en el segundo estudio de caso que presentamos.

La ruptura comunicativa: el adolescente en el instituto.

¿Tiene el adolescente, en los términos protagonistas anteriores del bebé, el *interlocutor oculto*, el mismo significado para padres y profesores? ¿Es análoga la cultura de la comunicación socioeducativa

en los distintos niveles de enseñanza? El segundo estudio de caso se desarrolla en un instituto de enseñanza secundaria de Zaragoza-capital. La opción se debe al interés de indagar en los dos niveles opuestos, infantil y secundaria, de la enseñanza obligatoria. El trabajo de campo de la fase (I) descriptiva, de este segundo estudio de caso, se realiza a través de dos grupos de discusión con alumnos del centro que validan los resultados obtenidos de un estudio previo de encuestación sobre la cultura adolescente (Sabirón y Arraiz, 2005). Los alumnos, cuestionando los tópicos culturales –descripción sobre interpretación–, nos ofrecen la “descripción densa” del caso. La fase (II) interpretativa sobre el sentido de la comunicación socioeducativa se realiza manteniendo la consideración de las narrativas como estrategia principal. Se realizan nueve entrevistas en profundidad (dos a adolescentes, dos colectivas a profesores, dos colectivas a padres y dos colectivas a madres). Se incorporan, igualmente, las técnicas de relato de manera que se puedan facilitar las triangulaciones posteriores. Se analizan así más de cincuenta relatos (veintidós de alumnos de 2.º de ESO, catorce de 4.º y quince de módulos profesionales).

Focalizadas en la indagación del sentido de la comunicación a través de las narrativas, el guión de entrevistas para adolescentes propone profundizar en el sentido de la comunicación con los profesores, padres y entre iguales. Gira en torno a cuestiones comunicativas tales como la importancia, el deseo, la realidad prevista, el ideal interpretado, o la mediación en las interacciones, según los interlocutores. En los relatos, se solicita de los adolescentes que narren una situación comunicativa con idénticos interlocutores (con sus amigos, con sus padres y con sus profesores). Para el equipo de investigación, el adolescente es un interlocutor con el que sin duda nos resulta más difícil establecer las condiciones comunicativas mínimas que con padres y profesores; esta previsible casuística, a la vez que generó ciertas limitaciones que

trataremos al concluir el artículo ⁸, nos obliga, en el trabajo de campo, a cuidar las entrevistas iniciándose con preguntas genéricas en torno al cómo es y cómo te gustaría que fuera la comunicación con tus padres, profesores y amigos, para focalizar la conversación hacia preguntas más centradas en definir situaciones, temas, expectativas y sensaciones más precisas. Las entrevistas colectivas a padres y profesores mantienen un guión inicial similar, en el que se propone desarrollar componentes comunicativos tales como la importancia (¿para qué hablar con un hijo adolescente?, ¿razones, funciones, aportaciones, ...?); el deseo (¿apetece hablar con un hijo adolescente?, ¿cuándo, dónde, cómo?); la realidad prevista (¿cómo suele ser la comunicación?, ¿frecuencia, temas, participación, ...?); el ideal interpretado (¿cuándo puede considerarse que existe una buena comunicación padres-hijos?); la mediación de las conexiones (¿cómo puede influir en la relación con sus hijos la comunicación que tienen o no tienen con sus profesores?).

El tratamiento cualitativo de los datos es análogo al realizado (y expuesto) en el primer estudio de caso, pero buscando en este caso la validación del modelo con el reajuste de categorías a través del muestreo teórico, y la definición del sentido de la comunicación ⁹.

A) Una dificultad comunicativa anclada en la escasez de recursos expresivos del interlocutor adolescente.

“Con los amigos todo, con los profesores sin reciprocidad, con los padres difícilmente es posible la comunicación”: los adolescentes marcan así las diferencias entre los interlocutores respecto al sentido de la comunicación. Los más jóvenes (12-14), le añaden, falta de respeto e imposición de temas por parte de los adultos: *“los profesores no nos*

⁸ Véase en el último epígrafe los criterios de cientificidad del estudio.

⁹ En la validación, los criterios de “dependencia”, “credibilidad” y “confirmación” de las categorías se sustituyen por el sentido de la comunicación. El muestreo teórico nos permite seleccionar intencionadamente a los informantes.

entienden o no nos creen”; “*cuando quiero hablar con mi madre sobre mis problemas, sentimientos ... siempre terminamos discutiendo y es que ella sólo quiere que yo haga lo que a ella le gustaría*”; pero, “*recuerdo a un profesor en sexto que yo pienso que es el que mejor nos ha comprendido*”. Los mayores (15-17), destacan la reciprocidad (“*yo les cuento y ellos me cuentan*”), y el compromiso en la acción (“*siempre estamos todos ahí para solucionarlo*”) como claves en la comunicación entre iguales. Con los profesores, la comunicación se percibe como más complicada (“*no te hacen caso*”) porque viene mediatizada por las cuestiones académicas, comportamiento y notas. Con los padres, la comunicación *depende* (de la situación, del momento, etc.), aunque siguen valorando los aspectos relativos a la escucha activa (“*pienso que a lo mejor ven lo que me pasa como una tontería*”).

Sobre la expresión tópica del sentido de la comunicación por parte de los adolescentes, ejemplificada en las afirmaciones extractadas anteriores, sobresale una dificultad expresiva en el propio adolescente que se manifiesta formalmente en los relatos: El adolescente escolarizado tiene miedo al texto por su incapacidad en dominar –ni tan siquiera conocer– tanto la estructura formal de un relato, como los recursos expresivos de una entrevista.

La falta de dominio de las herramientas comunicativas básicas parece digno de consideración en el análisis de las dinámicas comunicativas; antes de atribuir el sentido a otras motivaciones culturales, coyunturales o intergeneracionales, parece influir, y no poco, el desconocimiento de unos principios básicos, técnicos y expresivos, comunicativos. La cuestión no se resuelve tampoco atribuyendo a la comunicación con otros interlocutores los códigos distintos que pudieran tener, pues el código-sms (por ejemplo) no es lo suficientemente explicativo de la torpeza comunicativa manifestada en las conversaciones mantenidas con ellos.

B) Las divergencias comunicativas entre los interlocutores.

La cultura de la comunicación socioeducativa de los padres presenta diferencias entre los propios progenitores: el padre se muestra más temático (temas tipo, notas y calificaciones escolares), en tanto que la madre desarrolla más las habilidades comunicativas en términos de comprensión y respeto, principalmente. Aparecen igualmente diferencias en el sentido de la comunicación según la edad de sus hijos (de 12 a 16 años). Diferencias extensibles a la comunicación con los profesores, que evoluciona de lo emocional hacia lo formal-curricular, conforme avanza la edad de los hijos; y recalcan en el denominador común de las transiciones (de la escuela al instituto, del instituto a la vida), momento álgido y comunicativo por excelencia entre padres, hijos, y del conjunto de la familia con los docentes.

En la cultura de la comunicación socioeducativa de los padres, sus historias personales vertebran el discurso (“*yo trabajaba a su edad*”, “*mi padre me daba ejemplo*”). En reciprocidad, las expectativas de los adolescentes respecto a la comunicación con sus padres responde a una descarga emocional, la satisfacción de sus peticiones, una reafirmación segura; rehúyen la problematización, y centran la comunicación en una contextualización doméstica (“*hablamos en la comida*”).

Se aprecia un desequilibrio de intereses aparentes que aboca en la no-comunicación: ni a los padres les interesa lo que sus hijos les pueden aportar, ni a los hijos lo de los padres. Los temas son unilaterales y supuestamente instructivos para unos, los padres; de *catering* para los otros, los hijos. Se aprecia un guión emergente en la comunicación de los padres, en el que éstos temen reconocer el distanciamiento y el respeto a la autonomía de sus hijos, a través de múltiples discursos justificativos y auto-justificativos en relación con el sentido escolar de la comunicación que implica a su vez, una concepción comunicativa

eminentemente educativa; sin embargo, el sentido prevalente para los hijos es, en correspondencia, igualmente no-comunicativo: *“a padres y adolescentes les interesa lo escolar, pero el tema no es compartido; a unos, las notas; al otro que se le deje en paz”*. La comunicación-no-comunicación refleja una cierta frustración en los padres, no sólo porque se va el hijo; sino porque se va, sin saber para qué ha estado ...

En síntesis, las categorías preferentes en la cultura de la comunicación socioeducativa de los padres revelan el *respeto* a los roles que marcan los intercambios; la interiorización en los temas, la contextualización doméstica; y finalmente, la aparición de distintos *interlocutores ocultos*, pero ahora en negativo (el miedo a los riesgos de la sociedad, el miedo al curriculum, el miedo a la organización doméstica).

Es de reseñar cómo, en el guión comunicativo emergente ¹⁰ de los profesores, se mantienen patrones comunicativos comunes con los padres: los patrones comunicativos de los profesores se afianzan – también– en su propia historia autobiográfica, con referencias explícitas a su condición –también– de padres; así, son constantes afirmaciones del tipo, *“yo creo que mi padre tenía muchísima razón, yo echo el mismo sermón de la montaña, porque mi padre era una persona excepcional (...)”*. Tales patrones, reflejan a su vez, unas bajas expectativas hacia la comunicación padres-hijos: *“Yo con mi padre mejor, antes determinadas cosas de ahora serían intolerables. No hay tabúes, pero no hay ni momentos, ni ganas de comunicarte”*. Cambian los roles: *“Ahora, es el padre el que te puede llamar a ti la atención por cuestionar a su hijo. Los padres demandan un tipo de información curricular, nada más”*. Y frente a las expectativas, el énfasis en la recuperación de los roles y de la función educativa propia del profesional de la educación: *“Ya no se mantiene ese falso coleguismo (...)”*. *“Con algunos no hay manera. Yo pienso que lo importante es el lazo afectivo ... pero son*

10 Temas comunicativos enfatizados por los interlocutores.

casos muy elegidos”. “Y luego que tienes tú que imponer tu autoridad, porque eres el adulto responsable de la intervención, y esa autoridad también complica un poco la comunicación”. Para los profesores, es altamente relevante la contextualización formal: “Yo envidio lo de las películas americanas, con esas instalaciones, que son muy importantes, y todos atendiendo ... con menos gente mejor, tienen que ser grupos muy pequeños y espacios muy amplios, y eso también favorece la comunicación”. Como destacables son las situaciones no formales que, en contradicción con el discurso profesional, favorecerían una cultura comunicativa más próxima: “Es importante que tengamos momentos en comunicación no formal, para que se sintieran más a gusto en el instituto, dijeran lo que les parece, hablar de otras cosas que no de lo exclusivamente curricular”. Se mantiene como rasgo cultural en la comunicación socioeducativa de los profesores el constante carácter mediador de las calificaciones escolares: “Hay de todo, hijos con sobresalientes y padres preocupadísimos, luego están los que se preocupan pero no tienen tiempo por el trabajo, y luego tenemos los marginales, que son una minoría, pero han cambiado los centros (...)”.

C) Las tendencias convergentes entre los interlocutores.

Considerada la cultura de la comunicación socioeducativa en la aproximación a institutos, y en el reflejo de padres, profesores y alumnos, en sus roles de interlocutores definidos por las categorías comunes del modelo (figura 2) sobresalen los siguientes resultados:

1) *Habilidades comunicativas*. Entre los interlocutores, padres, profesores y alumnos, emerge el *respeto*, pero difícilmente la *sensibilidad*. Los interlocutores son tremendamente respetuosos ... pero en el distanciamiento de sus respectivos roles: “yo no soy tu colega, soy tu padre” – “yo no soy tu colega, soy tu profesor” – “tú no eres mi

colega, eres mi ...”. La *reciprocidad* viene vinculada exclusivamente a los iguales en el rol (“*con mis amigos, sí*”).

2) *Temas*. La comunicación se asocia a información: es la forma del derecho-deber a ser informados e informar (padres); son las demandas curriculares de la función educativa y, en consecuencia, el derecho a obtener información del entorno familiar a la vez que informar de la escolarización (profesores); o el derecho-necesidad, a ser atendidos en sus necesidades y prestarles la ayuda necesaria (adolescentes). Prevalcen así los tópicos: “*si no hay problema, no hay tema; si no hay tema, no hay comunicación*”. Sobresale, cuando se aprecia, la *interiorización*; la *apropiación* entre iguales adolescentes (no así en padres); la *autodeterminación*, inexistente.

3) *Contextualización*. Cada *interlocutor* marca las diferencias, y el “territorio”. El *código* sí aparece compartido, incluidas las metáforas. Respecto a la *situación*, es poco favorable a la comunicación en la vida cotidiana, al que se le atribuye falta de tiempos y excesos de tareas.

La cultura de comunicación socioeducativa entre padres, profesores y alumnos, emergente desde una aproximación en enseñanza secundaria es así un conflicto de intereses en el que se diluye y desaparece el *interlocutor oculto*, protagonista cohesionador en la cultura socioeducativa de los primeros niveles escolares. Se produce una ruptura entre una cultura educativa con el niño como interlocutor protagonista frente a una cultura escolar con el alumno (pero también los profesores y progenitores) en el pimpampum comunicativo.

La fundamentación del modelo emergente: la teorización.

Discusión de los criterios de cientificidad del modelo emergente

La discusión de la cientificidad del estudio supone responder a los criterios propios de la modalidad etnográfica de investigación a la que atribuíamos el diseño de estudio de casos. Los criterios gozan de un apreciable consenso (Lincoln, 2002; Denzin, 2002; Sabirón, 2006) por cuanto que la solución, en cada criterio, supuso la aplicación de las estrategias consabidas:

a) La *credibilidad*, o verosimilitud de los resultados, se apoya tanto en la triangulación entre fuentes (maestras, madres / profesores, padres, alumnos), como en el contraste de informes intermedios a lo largo del trabajo de campo (maestras / investigadores, orientadores / investigadores).

b) La *transferencia*, o capacidad de extender el estudio de caso a otros análogos, se apoya en la contextualización de los casos realizada en la fase I (descriptiva) del diseño. La capacidad de transferencia nos permite vincular los dos estudios de caso realizados en la continuidad de una historia de casos. En relación con el proceso de categorización,

c) la *dependencia* entre categorías viene validada por la constancia de las relaciones en el modelo emergente (primero en relación con las culturas de origen, educativa y sanitaria; en modelo de comunicación en el segundo).

d) La *confirmación*, además del seguimiento en el proceso de categorización en los dos casos, resta considerar el entronque teórico con otros modelos análogos, sentido del epígrafe siguiente.

Por último, e) la *utilidad* viene definida en la fase II (interpretativa)

al obtener resultados sobre los significados comunicativos que permitan en la aplicación de una fase posterior (III, de crítica y mejora) el desarrollo de la competencia comunicativa de los profesionales hacia las familias.

Referentes teóricos del modelo emergente

El estudio de la cultura de la comunicación socioeducativa tiene un primer escollo en la propia acepción teórica del constructo. Cuestión que, no por común con la vacuidad terminológico-conceptual del conjunto de nuestras ciencias, resulta de obligada consideración bajo dos referentes iniciales: de una parte, la teoría de la comunicación; de otra, la aproximación ontológica y la acotación epistemológica a la cultura socioeducativa.

La clasificación de las distintas corrientes en la teoría de la comunicación que establece Craig (1999), próxima a una posición historicista, tiene la ventaja de vincular la teorización con el referente epistemológico preferente. En nuestro caso, la comunicación socioeducativa es eminentemente fenomenológica por intersubjetiva, sociopsicológica por la interacción y sociocultural al intervenir roles y estatus, en instituciones sociales (inicialmente familia y escuela). La comunicación es así una vivencia dialogada con el Otro; actitudinal y emocional; simbólica, en los procesos de interacción; a la vez que crítica por cuanto, en la comunicación socioeducativa familia-profesionales entran en juego componentes propios de la naturaleza organizativo-institucional del contexto. La tradición crítica, tanto de la Escuela de Frankfurt, por la acción comunicativa entre desiguales en estatus, como desde corrientes postmodernistas posteriores en tanto que los juegos y relativismos culturales que median la comunicación educativa institucional, se introducen junto a las corrientes convencionales. El

enfoque sistémico, finalmente, no debe ser descartado por cuanto, si bien la aproximación funcionalista resulta reduccionista, no podemos soslayar la razón sistémica de algunas previsibles manifestaciones institucionales en la cultura de la comunicación.

Una de las aproximaciones pertinentes al estudio de la comunicación socioeducativa es la “comunicación interpersonal en pequeño grupo”. El análisis, y consiguiente propuesta de Roiz (2004) respecto a los distintos modelos psicociológicos y antropológicos nos permite fundamentar el estudio a partir de los modelos de Erving Goffman y Dell Hymes¹¹. Roiz (op. cit., 124) distingue, entre otros, tres tipos de comunicación según los niveles de interacción: la comunicación interpersonal o interindividual (persona a persona en sentido estricto), la comunicación interpersonal en grupo y entre individuos de distintos grupos, y la comunicación institucional (entre organizaciones, la burocrática incluida). En la comunicación en grupo, a su vez, diferencia según la interacción, “la comunicación persona a persona dentro y para el grupo” y “la de grupo” (individuo miembro de un grupo con individuos de otro grupo, grupo como conjunto con individuos de otro grupo, etc.). La fusión de ambas modalidades se aproxima a la comprehensividad de nuestro tema de estudio: “Podríamos hablar de un único sistema de comunicación, el ‘interpersonal y en pequeño grupo’ que integraría los dos subsistemas. Aunque se podría destacar el carácter interindividual, e incluso diádico, de muchas relaciones comunicativas, se podrían considerar también como realizadas dentro de grupos pequeños. Por encima de su apariencia fenomenológica de contacto entre personas, la interacción humana mínima tiene un marcado carácter colectivo” (ibídem., 129) y, por ende, en nuestro caso, cultural. De entre los presupuestos que

11 Si bien el autor entiende que el futuro de la teoría de la comunicación está en la búsqueda de otros modelos que superen la dependencia del Interaccionismo Simbólico (propio de Hymes y Goffman), defiende su pertinencia.

permiten la vinculación entre niveles y subsistemas, refiere el autor los siguientes: “La percepción y valoración para cada participante en la interacción de los acontecimientos que se suceden se realiza mediante modelos culturales comunes que organizan el universo físico y social en conceptos, categorías y sistemas fijos de representaciones, y que se aprenden, transmiten y transforman colectivamente (...). Dentro de los grupos es donde los actores distinguen y complementan sus roles o papeles sociales (...)” (ibídem., 129). La dimensión cultural, y el consiguiente interés de su conocimiento es pues evidente desde la propia teoría de la comunicación.

La dimensión institucional en nuestra aproximación a la cultura de la comunicación socioeducativa es esencial. Los profesionales, y la relación con padres, madres, hijos, alumnos, e iguales, entre ellos y con los otros, tienen una alta carga de teatralidad. Las personas implicadas en los procesos de comunicación socioeducativa son actores en un doble sentido: en tanto que actúan en la interacción persona a persona, a la vez que representan el personaje que les corresponde en los distintos escenarios institucionales. El modelo dramático de Goffman (1970, 1979, 1981) presenta elementos que fundamentan el modelo emergente propuesto, dando cabida a la condición institucional. La comunicación socioeducativa familia-profesionales se produce en escenarios propios de los “establecimientos sociales” por cuanto privilegian la dimensión institucional (que no sólo personal o cultural) de la interacción social (Goffman, 1981, 255-258). Bajo esta dimensión, resultan fundamentaciones relevantes las siguientes: a) Las normas y el sentido moral de los interlocutores que transforman los “actos comunicativos” de los “miembros” en “actos morales” más próximos a la predicción de la respuesta y al ajuste de la conducta a la “norma” que a una “intencionalidad comunicativa no patológica” en el sentido habermasiano: “En su calidad de actantes, los individuos se

preocuparán por mantener la impresión de que actúan de conformidad con las numerosas normas por las cuales son juzgados ellos y sus productos (...). Los individuos no están preocupados por el problema moral de cumplir con esas normas, sino con el problema amoral de construir la impresión convincente de que satisfacen dichas normas” (ibídem., 267), y en caso contrario, la no menos amoral exclusión ¹². b) Las reglas y los rituales comunicativos que reducen la ambigüedad de los símbolos y disminuyen posibles ambivalencias. Pero los “rituales” juegan, en la cultura de la comunicación socioeducativa, un segundo sentido de interés en relación con el “control social”: “El ritual es un acto formal, convencionalizado, mediante el cual un individuo refleja su respeto y su consideración por algún objeto de valor último a ese objeto de valor último o a su representante” (ibídem., 78). Es el sempiterno *por tu propio bien* en la comunicación socioeducativa. Por último, c) la pertinencia de la aproximación cualitativa, en términos de observación participante para Goffman y, en nuestro caso, de entrevistas en profundidad, es el modo de investigación adecuado al modelo teórico, dramaturgico para Goffman, y comunicativo-emergente en nuestro caso ¹³.

12 Por “individuos” Goffman se refiere a la persona en su condición de miembro de una institución. Cuando se trata de “instituciones totalitarias” (la escolar lo es, Sabirón, 1999) el no cumplimiento de las normas implicará procesos de “estigmatización”, profundamente estudiados por Goffman que, si bien son secundarios en esta investigación, nos han permitido estudiar la cultura de la comunicación desde la perspectiva de la *déviance* socioeducativa (Sabirón y Arraiz, 2008).

13 “Sin duda el método al que recorro a menudo –la observación no sistemática, naturalista– tiene limitaciones muy graves. Como defensa aduzco que en los proyectos tradicionales de investigación (...) las variables que aparecen tienden a ser criaturas de la organización de la investigación, que no tienen existencia fuera del espacio en el que están situados el aparato y los jueces (...). Parece intervenir una especie de magia simpática, del supuesto de que si se hacen todos los gestos atribuibles a la ciencia, el resultado será científico” (Goffman, 1979, 21).

El modelo dramaturgico de Goffman representa a otros anclajes no menos substantivos encuadrados bajo el genérico Interaccionismo Simbólico. Sin entrar en detalles, citar la obra capital de Georges Mead, *Espíritu, persona y sociedad*, y la operatividad de Herbert Blumer y, en su conjunto la Escuela de Chicago, en cuanto al sentido de la interacción simbólica en los procesos comunicativos; la etnometodología de Harold Garfinkel (“práctica”, “indexicalidad”, “reflexividad”) y la noción de “miembro”, desarrollada por Alain Coulon; y, por último, el sentido de “negociación” y “contexto de negociación” de Anselmo Strauss. En nuestro caso, estos referentes fueron ya considerados en el análisis de distintos modelos teóricos organizativo-institucionales y refuerzan la validez teórica del modelo emergente (Sabirón, 1999).

El modelo antropológico de Hymes supone el referente del proceso comunicativo precisando componentes culturales tales como la contextualización que nos permitan matizar la comunicación socioeducativa, a la vez que la vincula con el desarrollo de la competencia comunicativa¹⁴. Respecto al sentido de “competencia” y “competencia comunicativa”, sin entrar en discusiones por polivalencias exageradas, interesa referir la posición de Hymes (1974). Frente a la “competencia lingüística” de Chomsky, con la preeminencia de las reglas del lenguaje, desarrolla el sentido situacional de la “competencia comunicativa” en contextos determinados de reglas sociales, y por ende en entornos culturales¹⁵. Optamos por la operatividad del modelo

14 Recuérdese la fase III de desarrollo profesional a la que nos referíamos en la presentación del estudio

15 De hecho, la polisemia del término “competencia” es tal que ni Hymes, ni el propio Chomsky están de acuerdo consigo mismos sobre las definiciones de competencia en sus primeros estudios. A este respecto, es de interés el debate que Hymes establece con Chomsky en el que reconsidera su posición inicial (Hymes, 1991). Sin embargo, en nuestro caso, preferimos mantener el término inicial de “competencia comunicativa” frente a “competencia lingüística” bajo sus, a su vez, distintas definiciones.

[S+P+E+A+K+I+N+G]¹⁶ que incluye las categorías siguientes: (S)etting and scene, situación y escena (momento, lugar, circunstancias físicas, reglas y normas culturales, grado de formalidad, etc.). (P)articipants, participantes (locutor, audiencias). (E)nds, intencionalidad (propósitos, metas, finalidad, objetivo). (A)ct sequence, secuencia del acto. (K)ey, claves (pistas interpretativas, tono). (I)nstrumentalities, estilos (lenguaje formal, construcciones gramaticales, etc.). (N)orms, reglas sociales que rigen el acto comunicativo. (G)enre, tipo de discurso. Pese a las críticas, por su aparente simplicidad, se trata de un modelo operativo que ha permitido avanzar en el estudio de las relaciones entre comunicación y cultura, estratificación e identidad social, etnicidad, multilingüismo, relaciones de poder, etc.; por lo que se adecúa al punto de partida del modelo emergente de nuestra primera aproximación al estudio de la cultura de la comunicación socioeducativa en términos eminentemente culturales; culturalidad no menos fundamentada que la expuesta sobre la goffmaniana presentación de la persona en su cotidianidad, pero ahora conversacional y comunicativa.

Pero en la cotidianidad, paradójicamente, persiste la complejidad fenoménica en el análisis del proceso dialógico. Emergen “acciones deconstructivas” y “acciones reconstructivas”, con el análisis preciso del propio sentido de intencionalidad de los procesos comunicativos. En nuestro caso, con la introducción de la díada Intersubjetividad (referencia a los significados compartidos) – Alteridad (significados construidos en el nosotros-tu-yo-nosotros) (Arraiz, en prensa), tanto en los significados compartidos entre iguales o en roles próximos, como en la cultura de los miembros de la familia y de los profesionales educativos. Alteridad e intersubjetividad complementan el sentido cultural de la

16 Sensible y susceptible ante el etnocentrismo anglófono, Dell Hymes propone la versión acronímica en inglés y en francés (modelo PARLANT); elogiabile curiosidad: (P)articipants – (A)ctes – (R)aison (résultat) – (L)ocal – (A)gent (instruments) – (N)ormes (keys) – (T)ypes (genre).

comunicación socioeducativa en la persona (fenomenología) y en su grupo de referencia (socioconstructivismo).

De entre los múltiples avatares postmodernistas de las Ciencias Sociales que refieren el tratamiento de la comunicación socioeducativa, el socioconstructivismo es uno de los avales fundamentantes, ¿en qué sentido? En primer término, mantiene tópicos comunes a la razón comunicativa y crítica, en tanto que, partiendo de Peter Berger y Thomas Luckman, construccionismo y constructivismo, interacción simbólica y fenomenología refuerzan sus parentescos. En común, la crisis de cientificidad y de la teorización disciplinar relativa al objeto-sujeto de estudio científico social y educativo; en común la reacción ante la crisis, por cuanto el cuestionamiento entre paradigmas; y en común finalmente la alternativa, la opción por conferir protagonismo en ciencia a quién lo tiene en la existencia, la persona: *Ni el sujeto refleja un mundo, ni lo representa, (sencillamente) lo construye*. Sobre este axioma compartido se desarrolla constructivismo, construccionismo, interaccionismo y fenomenología, y en nuestro caso, sentido y significado en la cultura de la comunicación socioeducativa. En la antesala postmodernista vuelven a confluir los críticos (desde Wittgstein a Khun) en la creencia ingenua en la bondad de la ciencia, incluso en la mejora de la praxis profesional; de los múltiples *-ismos* y corrientes interesa en esta utilidad particular, el socioconstructivismo de Kennet J. Gergen o Vance Peavy. Entre las complicidades socioconstructivistas referenciales en nuestro caso ¹⁷: En primer término, la duda metódica sobre lo dado, la sola nominación no es suficiente, porque a la reificación de los conceptos se le añade el propio desarrollo lingüístico de la ciencia social. Lo existente y construido tiene así un referente en un contexto científico-social determinado: conceptos como actitud, agresión, violencia o clase social son, en este sentido, ejemplares. En segundo lugar, la realidad

17 Nos remitimos a Peavy (1998).

en tanto que “artefacto social” (*sic*); no es la actividad de un sujeto solitario quien define la realidad, sino que la construcción viene dada por la interacción simbólica en contextos culturales determinados y situados históricamente. Tales contextualizaciones, a su vez, abocan hacia un tercer axioma que hace referencia a una interdependencia de los distintos componentes de las prácticas sociales en cada momento y tiempos. Así es cómo cada realidad construida está inextricablemente unida a unas prácticas concretas (y no a otras). Prácticas sociales y prácticas profesionales que, en nuestro caso y desde los estudios de caso, el modelo emergente ayuda a comprender por la construcción comunicativa y socioeducativa que conllevan.

En relación con estudios análogos, tanto por la temática como por la aproximación metodológica, señalar que si bien no son excesivamente numerosos, sí permiten intuir el potencial: proliferan los estudios cuantitativos que nos proporcionan un panorama general de la comunicación padres-hijos, profesionales-usuarios, etc. Sin embargo, la aproximación cualitativa que permita un conocimiento contextualizado, de manera que genere mejora en la comunicación, y competencia comunicativa en los profesionales es considerablemente menor¹⁸.

18 De hecho, forzando la analogía, citar a Guerrero (2005) que estudia la escuela como espacio de vida juvenil donde la comunicación desempeña un papel primordial, a partir de una metodología cualitativa análoga, con la utilización de entrevistas. Brown (2001) que propone un modelo de comunicación dialógico en el que intersecciona sistema y acción comunicativa habermasiana (entre desiguales y con la consideración de variables políticas, etc.). Coronado y López (2006) utilizan una triangulación metodológica similar a la nuestra (seguimiento de medios, grupos de discusión y encuestación) en el campo sanitario. En el uso de los relatos, referir a Bernete (1992) que los utiliza en el estudio de estereotipos.

Bibliografía referida

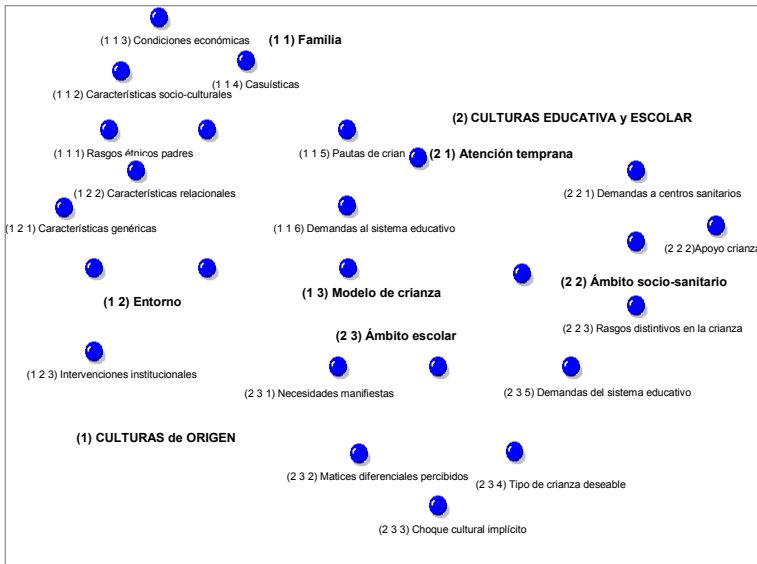
- Alaoui, D. (2002): Regard ethnographique sur la médiation scolaire. *Ethnography and Education European Review*, 2, 65-79.
- Ardoino, J. (2000): *Les avatars de l'éducation*. Paris. PUF.
- Arraiz, A. (en prensa): *La complejidad narrativa de la orientación y el diagnóstico en educación*. Zaragoza. Mira editores.
- Bernete, F. (1992): El estudio de los estereotipos a través de relatos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 57/92, 123-135.
- Bertaux, D. (1997): *Les récits de vie*. Paris. Nathan.
- Boumard, P. (2000): O lugar da etnografia nas epistemologias constructivistas. *Revista de Psicologia Social e Institucional*, 1/2.
- Bourdon, S. (2001): *Cahier d'accompagnement au logiciel d'analyse de données qualitatives QSR Nvivo*. Canadá. Université de Sherbrooke.
- Bouvet, R.M. (2001): Comparaison et Ethnographie. *Ethnography and Education European Review*, 1, 43-50.
- Brown, J. (2001): Notas sobre un modelo de comunicación en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXI/4, 19-54.
- Coronado, J. y López, J. (2006): Comunicación y salud pública desde los adolescentes. *Comunicar*, 26, 63-71.
- Craig, R. (1999): Communication Theory as a Field. *Communication Theory*, 9/2, 119-161.
- Denzin, N. (2002): Cowboys and Indians. *Symbolic Interaction*, 25/2, 251-261.
- Geertz, G. (1988): *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.
- Glaser, B. (1998): *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. Mill Valley. Sociology Press.
- Glaser, B. y Strauss, A (2002): The Discovery of Grounded Theory and Applying Grounded Theory. En: Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S., *The American Tradition in Qualitative Research*, London, Sage Pu, vol. II, pp. 229-243.

- Glaser, B. y Strauss, A. (2005, reedición): *Awareness of dying*. Piscataway, New Jersey. Aldine Transaction Pu.
- Goffman, E. (1970): *Ritual de la interacción*. Buenos Aires. Tiempo Contemporáneo.
- Goffman, E. (1979): *Relaciones en público: Micro-estudios de orden público*. Madrid. Alianza Universidad.
- Goffman, E. (1981): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Guerrero, E. (2000): La escuela como espacio de vida juvenil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5/10, 205-242.
- Habermas, J. (1987): *Teoría de la Acción Comunicativa. (Racionalidad de la acción y racionalización social)*. Madrid. Taurus.
- Hymes, D. (1974): *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1992): *Vers la compétence de communication*. Paris. Hatier.
- Manen, M. van (2003): *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona. Idea Books.
- Morin, E.; Ciurana, E.R. y Motta, R. (2003): *Educación en la era planetaria*. Barcelona. Gedisa.
- Peavy, R.V. (1998). *Sociodynamic Counselling: A constructivist perspective*. Trafford Pu.
- Roiz, M. (2004): Modelos sociopsicológicos y antropológicos de la comunicación en los pequeños grupos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 33/86, 121-142.
- Sabirón, F. (1999): *Organizaciones escolares*. Zaragoza. Mira editores.
- Sabirón, F. (2006): *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Zaragoza. Mira editores.
- Sabirón, F. y Arraiz, A. (2005): De Adolescente a Joven: los retos de una vida bajo las paradojas de la investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 23/2, 523-545.
- Sabirón, F. y Arraiz, A. (2008): “La déviance socioeducativa de género entre Realidades y Mitos”. En: Escallier, C. y Veríssimo, N. (coords.):

Educação e Cultura. Funchal. Universidade da Madeira, 117-136.

Walsh, M. (2003): Teaching qualitative analysis using QSR NVivo. *The Qualitative Report*, 8/2. Disponible en: <http://www.nova.edu/ssss/QR/qr8-2/walsh.pdf> (consulta realizada en enero 2005).

Figura 1: (1) culturas de origen *f* (2) culturas educativa y escolar (sistema de codificación)



(1) CULTURAS DE ORIGEN

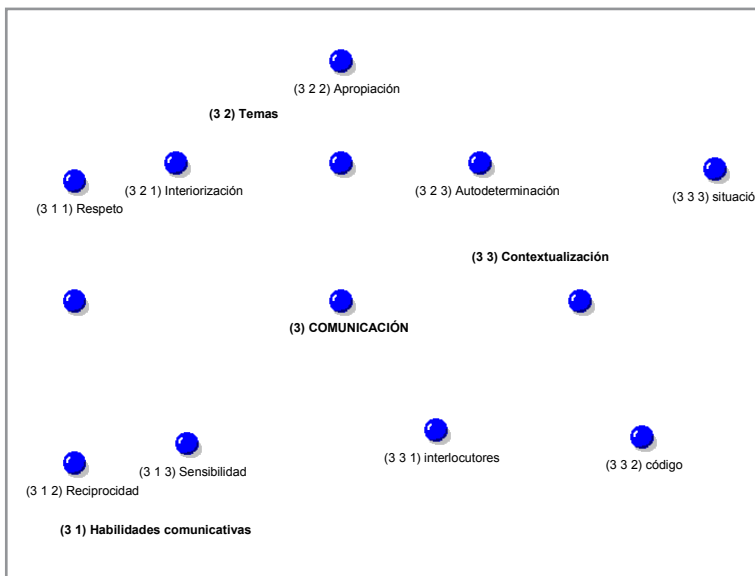
- (1 1) Familia
 - (1 1 1) Rasgos étnicos de los padres [10 registros]
 - (1 1 2) Características socio-culturales [7 registros]
 - (1 1 3) Condiciones económicas [3 registros]
 - (1 1 4) Casuísticas [3 registros]
 - (1 1 5) Pautas de crianza [13 registros]
 - (1 1 6) Demandas al sistema educativo [11 registros]
- (1 2) Entorno
 - (1 2 1) Características genéricas [3 registros]
 - (1 2 2) Características relacionales [4 registros]

- (1 2 3) Intervenciones institucionales [4 registros]
- (1 3) Modelo de crianza [90 registros]

(2) CULTURAS EDUCATIVA y ESCOLAR

- (2 1) Atención temprana (con particular centraje en familias inmigrantes) [50 registros]
- (2 2) Ámbito socio-sanitario (valoraciones recabadas de profesionales ámbito socio-sanitario).
 - (2 2 1) Demandas a centros sanitarios respecto a menores 6 años, inmigrantes [24 registros]
 - (2 2 2) Apoyos a la crianza [26 registros]
 - (2 2 3) Rasgos distintivos en la crianza [24 registros]
- (2 3) Ámbito escolar (valoraciones recabadas de profesionales ámbito educación infantil 0-3 y 3-6 años).
 - (2 3 1) Necesidades manifiestas [45 registros]
 - (2 3 1 1) Comunes a la crianza [4 de los 45 registros]
 - (2 3 1 2) Singulares a niños inmigrantes [27 de los 45 registros]
 - (2 3 1 3) Necesidades emergentes [3 de los 45 registros]
 - (2 3 2) Matices diferenciales percibidos [64 registros]
 - (2 3 3) Choque cultural implícito [45 registros]
 - (2 3 4) Tipo de crianza deseable [34 registros]
 - (2 3 5) Demandas del sistema educativo [88 registros]

Figura 2: La emergencia de (3) Comunicación (codificación focalizada)



(3) COMUNICACIÓN

(3 1) Habilidades comunicativas

- (3 1 1) Respeto [18 registros]
- (3 1 2) Reciprocidad [16 registros]
- (3 1 3) Sensibilidad [25 registros]

(3 2) Temas

- (3 2 1) Interiorización [24 registros]
- (3 2 2) Apropiación [10 registros]
- (3 2 3) Autodeterminación [26 registros]

(3 3) Contextualización

- (3 3 1) Interlocutores [12 registros]
- (3 3 2) Código [2 registros]
- (3 3 3) Situación [3 registros]

Redefinición estructural categorías dimensión (3) Comunicación (muestreo teórico)

(3) **COMUNICACIÓN.** Dimensión que permite la comprensión de las dinámicas comunicativas en términos de asociaciones entre acción, sentido y significado que confiere el actor.

(3 1) **Habilidades comunicativas.** Estilo comunicativo de los interlocutores, tanto en su conjunto, como en los elementos particulares.

(3 1 1) Respeto

Definición: Consideración de los límites cognitivos, espirituales y emocionales del interlocutor, en una doble valencia, positiva y favorable, o reacia y negativa. Reconocimiento de los límites porque la percepción de la realidad puede ser distinta. No entender el contenido, menos preocupación por el código y el canal que por la contextualización.

Ejemplificación: captar el sesgo de la cabeza baja en las mujeres, reservar un espacio para que las madres den el pecho a los bebés, ...

(3 1 2) Reciprocidad

Definición: El intercambio como posibilidad. Actitud en conceder al interlocutor poder en la comunicación, equilibrando los roles, propiciando el intercambio de ideas, propuestas, etc. Cuando se reconoce la importancia de la motivación a nivel familiar, a la vez que la apropiación se da por supuesto la reciprocidad. Doble valencia por cuanto cabe favorecer o dificultar la reciprocidad entre interlocutores.

Ejemplificación: reconocer la competencia del interlocutor (comentarios relativos a la incompetencia de las magrebíes, y la competencia de las senegalesas que “con menos recursos están más limpias”)

(3 1 3) Sensibilidad

Definición: Interés por descubrir quiénes son realmente los interlocutores. Interés auténtico en el interlocutor como persona en su individualidad, que manifiesta un deseo sincero de comunicarse con el interlocutor. Doble valencia, del interlocutor sensible, frente al anclado en sus prejuicios.

Ejemplificación: no encasillar, preguntarse por las razones; comentarios sobre la belleza, historia, condiciones de vida ... de algunas mujeres africanas, ...

(3 2) Temas Incluye todo lo referido al contenido de la comunicación; tanto en la selección temática, como en las formas, formatos y formalidades.

(3 2 1) Interiorización

Definición: Temas y formas relacionados con la cultura dominante, en sus vertientes organizativa, institucional o educativa. Conocimiento del idioma. Normas, valores, costumbres de la cultura dominante (impuestas a ambos interlocutores). Relaciona Interiorización con Respeto a la diversidad de códigos.

Ejemplificación: horarios, ropa y pañales, alimentación, hábitos higiénicos, cuotas, folleto explicativo de normas en distintos idiomas, buscar mediadoras para transmitir noticias de los niños, ...

(3 2 2) Apropiación

Definición: Temas de interés compartido tanto por la familia, como por la cultura institucional o educativa, en lo relativo a normas, derechos, etc. Importancia de la familia para el colegio respecto a los mismos temas. Enlace con Reciprocidad por la necesidad de intercambios para llegar a un ajuste.

Ejemplificación: alimentación, pautas de crianza, higiene, vestido, estado de salud.

(3 2 3) Autodeterminación

Definición: Hace referencia a aquellos temas elegidos y enfatizados por uno de los interlocutores, familia o institución y cuantas variantes aparezcan; incluye igualmente aquellas formas por las que los interlocutores manifiestan convicción en la importancia de reafirmar ciertos temas.

Ejemplificación: valoración de comportamientos inadmisibles, broncas, propuestas de talleres de conocimiento y aprendizaje para madres.

(3 3) Contextualización Referida la contextualización al menos de los interlocutores (padre/madre); el grado y tipo de planificación (formal/informal); las estrategias facilitadoras (mediación entre iguales, documentos, boca a boca, servicios sociales); y el código (verbal/gestual).

(3 3 1) Interlocutores

Definición: Acoge los roles, tanto institucionales como personales, de los participantes en la comunicación: padre/madre, maestras, servicios sociales, personal de servicios ...

(3 3 2) Código

Definición: En cuanto a tipo, preocupación y estrategias facilitadoras que implica un código oral / escrito / gestual; de mediación entre iguales, ... Recupera la doble valencia, en positivo o negativo.

(3 3 3) Situación

Definición: Elementos contextuales referidos al encuadre del proceso comunicativo (planificación previa o no; lugar, tiempo, espacio en proceso comunicativo; el pretexto del inicio de la comunicación, etc.).

branco

branco

branco