

ANTÓNIO V. BENTO
(org)



A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE

OPORTUNIDADES E CONSTRANGIMENTOS

1ª Edição 2012



UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.uma.pt

CIE-UMa

Centro de Investigação em Educação
www.uma.pt/cie-uma

A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE OPORTUNIDADES E CONSTRANGIMENTOS

ANTÓNIO V. BENTO
(org)

António V. Bento é Professor Auxiliar com Nomeação Definitiva e Director do Mestrado em Educação, área de Administração Educacional no Centro de Competência das Ciências Sociais (Departamento de Ciências da Educação) e membro do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

“...Estruturámos este livro da seguinte forma: Na Parte I apresentamos os textos das conferências – Conferência 1 “Da crise da escola à escola contra a crise” por Carlos Vilar Estêvão do Instituto de Educação da Universidade do Minho; Conferência 2 “A escola em tempo de crise: desafios da profissão docente” por Alice Mendonça do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira; e, Conferência 3 “A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE: GERIR OU LIDERAR? Gestão (escolar) para tempo de magnificência e liderança (escolar) para tempo de crise” por António V. Bento do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

Nas Partes II e III, apresentamos um total de 21 comunicações organizadas de acordo com as duas oficinas temáticas: Oficina temática A “Oportunidades para a escola em tempo de crise”, com 10 comunicações. Oficina temática B, “Constrangimentos para a escola em tempo de crise”, com 11 textos.” (in Nota de Abertura).

ANTÓNIO V. BENTO (Org.)

**A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE:
OPORTUNIDADES E CONSTRANGIMENTOS**

Título

A escola em tempo de crise: Oportunidades e constrangimentos

Organizador

António V. Bento

Edição

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa

Design Gráfico

Énio Freitas

Impressão e Acabamento

João Duarte, Unipessoal, Lda

Tiragem

200 Exemplares

ISBN

978-989-97490-2-3

Depósito Legal

344631/12

© CIE-UMa 2012

www.uma.pt/cie-uma

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

PEST-OE/CED/UI4083/2011

ÍNDICE

Nota de Apresentação.....	7
PARTE I CONFERÊNCIAS	9
Da Crise da Escola à Escola Contra a Crise.....	11
<i>Carlos V. Estêvão</i>	
A Escola em Tempo de Crise: Desafios da Profissão Docente	19
<i>Alice Mendonça</i>	
A Escola em Tempo de Crise: Gerir ou Liderar? Gestão (Escolar) para Tempo de Magnificência e Liderança (Escolar) para Tempo de Crise	30
<i>António V. Bento</i>	
PARTE II [OFICINA A] “Oportunidades para a Escola em Tempo de Crise”.....	43
Liderança e Género: Que Relações? Estudo de Caso nas Escolas Públicas da Madeira	45
<i>Márcia Andreia Pita da Silva</i>	
<i>António V. Bento</i>	
O Exercício da Liderança do Presidente de Escola como Promotor de Inovação e Mudança	60
<i>Ana Isabel Freitas</i>	
<i>Lídia da Conceição Grave-Resendes</i>	
Intelectuais em Busca de Possibilidades: O Potencial Emancipador da Pedagogia da Libertação para Redesenhar as Oportunidades dos Educandos na Escola em Tempo de Crise.....	72
<i>Rosanna Barros</i>	
A Educação Física e as Evoluções Tecnológicas.....	87
<i>Igor Aguiar</i>	
<i>Catarina Fernando</i>	
<i>Catarina Barros</i>	
<i>Joana Simões</i>	
<i>Helder Lopes</i>	
Oportunidades na Educação Física em Tempo de Crise	95
<i>Catarina Barros</i>	
<i>Hélder Lopes</i>	
<i>Joana Simões</i>	
<i>Igor Aguiar</i>	
<i>Catarina Fernando</i>	

Brincar a Valer para Aprender: A Expressão Dramática no Jardim-de-infância.....	105
<i>Ana França</i>	
<i>Jesus Maria Sousa</i>	
As Políticas Regionais Destinadas à Escola a Tempo Inteiro.....	115
<i>José Botelho</i>	
<i>Lídia Grave-Resendes</i>	
A Escola em Tempo de Crise, uma Oportunidade para a Criatividade. Um Exemplo no Domínio da Educação Física.....	123
<i>Ana José Aguiar Rodrigues</i>	
<i>Susana Patrícia Nóbrega Gomes</i>	
<i>Sónia Cristina S. Spínola</i>	
<i>Maria João Correia Araújo Almeida</i>	
As Percepções dos Educadores de Infância Sobre a Intervenção Precoce	133
<i>Marlene Rodrigues</i>	
<i>Maria João Beja</i>	
A Formação e a Prática dos Futuros Docentes: Um Desafio Metodológico em Tempos de Crise	146
<i>Guida Mendes</i>	
<i>Conceição Sousa</i>	
PARTE III [OFICINA B] “Constrangimentos para a Escola em Tempo de Crise”	
161	
A Crise da Educação Física	163
<i>Joana Simões</i>	
<i>Catarina Fernando</i>	
<i>Catarina Barros</i>	
<i>Igor Aguiar</i>	
<i>Helder Lopes</i>	
Inteligência Emocional dos Professores e Vulnerabilidade ao Stress em Contexto Escolar.....	172
<i>Ricardo Sousa</i>	
<i>Glória Franco</i>	
Competências de Liderança Adquiridas no Secundário pelos Alunos do 1º Ano do Ensino Superior Público.....	188
<i>António V. Bento</i>	
<i>Maria I. Ribeiro</i>	
Os Conflitos Entre Docentes nas Escolas Básicas de 1º Ciclo. Que Realidade?	199
<i>Elsa Nóbrega</i>	
<i>Glória Franco</i>	
Representações dos Professores, cultura da Escola e Inovação Pedagógica: Um Estudo de Caso	211
<i>Luís Timóteo Barros Ferreira</i>	

Desenvolvimento Epistemológico no Ensino Superior	222
<i>Fábia Sousa</i>	
<i>Maria João Beja</i>	
A (Re)construção da Universidade	235
<i>Liliana Rodrigues</i>	
Desafios na Educação de Adultos. O Ponto de Vista da Saúde.....	240
<i>Gorete Reis</i>	
Supervisão e Inovação Pedagógicas: Tensões e Relações em Tempo de Crise e Fora Dela	252
<i>Maria Adelaide Ribeiro</i>	
A Utilização da Internet como Espaço de Aprendizagem.....	268
<i>Fernando Correia</i>	
Cultura, Tecnologia e Currículo: Relações e Tensões em Tempo de Crise	275
<i>Paulo Brazão</i>	

NOTA DE APRESENTAÇÃO

O estado actual da escola em Portugal é um tópico gerador de grandes preocupações e profundas interrogações. Professores, famílias, educadores, governantes e sociedade em geral continuam desencorajados com as altas taxas de abandono escolar e os baixos resultados académicos dos alunos. Equacionam-se as eventuais falhas do sistema educativo que se tem revelado incapaz de promover o sucesso de todos aqueles que frequentam os mais variados níveis de ensino. De facto, as preocupações do responsáveis educativos têm-se manifestado mais no campo legislativo do que nos reais resultados escolares, uma vez que as sucessivas alterações do cenário educativo decorrem sem que na realidade se avalie a eficácia do que tem sido feito. Afinal quem falha? A escola, os professores, os alunos ou a sociedade em geral? Em Portugal, os objectivos colocados nas agendas políticas dos sucessivos governos vão no sentido da melhoria do ensino entendido como sinónimo de elevadas taxas de frequência e de sucesso. Por seu turno, a actual crise económica colocou às escolas um novo desafio onde a disponibilização de menos recursos surge associada à possibilidade e à necessidade de *“fazer mais com menos”*.

Há, agora, uma urgência maior em construir evidência científica que demonstre os factores que realmente desencadeiam fenómenos como a retenção, o abandono, o insucesso e o rendimento académico geral. O objectivo é que tal evidência científica possibilite um reajustamento e uma real adequação nas políticas educativas permitindo que se melhorem as práticas nas escolas.

Neste contexto, onde se torna imperativo partilhar experiências e apontar soluções ao nível educativo, decidimos aproveitar o VII Colóquio CIE-UMa para debater a temática *“A escola em tempo de crise: Oportunidades e constrangimentos”*. Sem pretensão de descrever a crise da sociedade ou a crise da escola, pretende-se sobretudo mergulhar na investigação existente para discutir e analisar o que foi, de forma científica, aprendido até agora permitindo iniciar uma nova agenda onde a partilha de estratégias e a discussão de oportunidades possibilitem ultrapassar esta situação conturbada que actualmente se vive nas escolas.

Estruturámos este livro da seguinte forma: Na Parte I apresentamos os textos das conferências – Conferência 1 *“Da crise da escola à escola contra a crise”* por Carlos Vilar Estêvão do Instituto de Educação da Universidade do Minho; Conferência 2 *“A escola em tempo de crise: desafios da profissão*

docente” por Alice Mendonça do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira; e, Conferência 3 “*A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE: GERIR OU LIDERAR? Gestão (escolar) para tempo de magnificência e liderança (escolar) para tempo de crise*” por António V. Bento do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

Nas Partes II e III, apresentamos um total de 21 comunicações organizadas de acordo com as duas oficinas temáticas: Oficina temática A “*Oportunidades para a escola em tempo de crise*”, com 10 comunicações. Oficina temática B, “*Constrangimentos para a escola em tempo de crise*”, com 11 textos.

A organização do VII Colóquio CIE-UMa, agradece a todos os convidados e participantes que contribuíram para o sucesso deste colóquio.

António V. Bento

Funchal, 14 de Abril de 2012

PARTE I

CONFERÊNCIAS

DA CRISE DA ESCOLA À ESCOLA CONTRA A CRISE

Carlos V. Estêvão

Instituto de Educação
Universidade do Minho

INTRODUÇÃO

Neste capítulo irei descrever um pouco o *clima* do nosso tempo, marcadamente de crise, de emergência e de inevitabilidades, com apelos frequentes a verdades extraídas da bíblia neoliberal, dentro da ortodoxia do mercado.

Deter-me-ei, depois, com mais detalhe no diagnóstico da crise, ou das crises, da escola e da educação, procurando sinalizar alguns dos seus efeitos. Terminarei, na parte relativa à escola contra a(s) crise(s), com uma proposta que pode vir a marcar um caminho, ou um atalho, para a escola ganhar com a crise.

A CRISE E O TEMPO

Vivemos, diz-se, em tempos de crise, como se de uma verdade incontestável se tratasse. Contudo, é sabido que a crise não é de agora e o que verdadeiramente caracteriza a evolução social é a mudança, com todas as suas oportunidades e riscos. Por outro lado, aquilo a que se convencionou chamar hoje de crise aponta num sentido que não é, de facto, democrático, ou seja, ela não está repartida do mesmo modo por todos, obedecendo antes a uma geografia algo complexa que atravessa, de forma não uniforme, categorias como a classe, a idade, o género, a localidade, a etnia, etc.

Para além deste aspecto, há que sublinhar que a crise de alguns convive normalmente com períodos de abundância e crescimento de outros. E isto é tão verdade que, por exemplo, a situação crítica de alguns países ou de certas regiões do globo não é generalizável a outras zonas, como a América Latina ou o Sudeste Asiático.

Também no caso da educação poderá dizer-se o mesmo. Este sector pode teoricamente conviver numa situação frágil ao lado de outros sectores

sociais mais pujantes e mesmo, no seu interior, a crise educativa pode assumir cambiantes diversos e afectar mais ou menos profundamente determinadas áreas e não outras; pode mesmo verificar-se que a decadência de um sector da educação propicie benefícios claros para outro.

Decorre do exposto que não existe apenas uma crise, seja na educação, seja noutra área social qualquer. Com efeito, a crise raramente é singular, mas tem origens diversas, naturezas distintas, contornos vários, amplitudes variáveis, acentuações díspares e efeitos desencontrados.

Considero, então, que a crise é policromática, com várias faces, sendo, por isso, mais correcto falar em crises. Neste sentido, então, é correcto dizer que vivemos em tempos de “omnicrise” (vocábulo do pensador italiano Negri, que aparece na entrevista dada ao Semanário Expresso, em 15 de Outubro), com matizes políticos, culturais, económicos, financeiros e morais.

Por conseguinte, o nosso mundo vive uma realidade altamente ambígua, experienciando simultaneamente vários processos contraditórios entre si (ver Quadro I). Ele não apenas se encontra em crise, como esclarece Morin (2005), como continua em evolução ou mesmo em revolução em algumas dimensões e, ao mesmo tempo, em regressão noutras.

Quadro I. Experiências do mundo.



Fonte: E. Morin (2010: 35)

Posso concluir, então, que a crise não é um acidente nas nossas sociedades, mas é o seu modo de ser; que tem, hoje em dia, entre outros aspectos, o condão de nos transformar no que Negri referia na entrevista já citada, numa “multitude”, isto é, num conjunto heterogêneo de indivíduos que, por vezes, se unem, dentro de uma identidade complexa, isto é, com referência a várias identidades.

DA(S) CRISE(S) DA ESCOLA

A escola era claramente uma instituição apropriada para o cenário da modernidade, que fazia dos cidadãos “entes de razão”, que interessava desenvolver, ao mesmo tempo que apelava para os ideais de progresso, de universalidade, do império da racionalidade instrumental, sem ter em conta verdadeiramente o peso da localidade, da diferença, da emocionalidade, nem a necessidade, a outro nível, de criticar a colonialidade do poder e do saber.

Contudo, hoje estamos imersos noutra tipo de modernidade, ou seja, na expressão de Bauman (2001), *na modernidade líquida*, caracterizada pela sua volatilidade, por relações humanas e sociais com pouca consistência e estabilidade, pela fragilidade e inconstância, pela sociedade imediatista, pelo consumismo e pelo individualismo. Ora uma das suas manifestações no campo da educação é precisamente “a crise da educação”.

Depois, e noutra registo, hoje deparamos sobretudo com “não-lugares” e em que o indivíduo dominante é aquele que aparece como nómada, maleável, flexível, inconstante, autónomo, móvel, desapegado, descomprometido, que vive em redes, que sofre de novas patologias como as relacionadas com a solidão, a depressão, o desamparo, o isolamento. Além disso, este não-lugar, segundo Augé (2009), caracteriza-se como não identitário, não relacional, não histórico, que propicia a emergência de um processo de individualização solitária.

Simultaneamente, renascem neste contexto novas exclusões: os feios, os gordos, os negros... não têm lugar digno neste espaço social, e aquilo que antes se entendia como espaço público transforma-se a pouco e pouco num espaço de curiosidade sobre a vida privada.

Em suma, ontologicamente, a essência do ser se resume cada vez mais às aparências, relacionadas, hoje em dia, sobretudo com as práticas de consumir, podendo a crise da educação contribuir para “desnaturar” a própria pessoa.

Com efeito, a educação já não é uma garantia segura de dignificação do ser humano e a escola parece (sobre)viver, por vezes, fora do seu tempo, com promessas incapaz de cumprir.

Quais são, então, as causas da dita crise da escola? Neste aspecto, vários têm sido os diagnósticos dos autores que se debruçaram sobre este tema, uns realçando mais a dimensão da legitimidade, outros a questão da hegemonia, outros ainda a natureza e evolução do conhecimento, outros, finalmente, a vertente política e ética.

Efectivamente, muitas têm sido as tarefas exigidas à escola, que a têm colocado como que em sobressalto contínuo. Na verdade, sempre que a sociedade se depara com qualquer problema (e são cada vez mais e mais contraditórios) que não consegue solucionar, frequentemente se recorre à escola, quer no sentido de encontrar a causa do problema, por omissão, por insuficiência ou deficiência do seu papel, quer no intuito de descobrir a solução, que passará, muitas vezes, por aumentar as suas funções.

Para além disto, as expectativas depositadas na escola no sentido de esta contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, constituindo-se, deste modo, numa verdadeira e democrática escola de massas, que garantirá não apenas um lugar no mercado de trabalho, mas também guindaria os estudantes, qual elevador social, para posições sociais mais bem remuneradas e socialmente mais valorizadas, saíram frustradas. Ou seja, se antes tínhamos uma escola sem crise, porque ela era fundamentalmente elitista, com a democratização da mesma, que alguns consideravam como a solução final, passámos a deparar-nos com a crise da escola.

Neste contexto, a transferência, por parte do Estado, de mais poder para as periferias, embora conservando o controlo, ainda que exercido à distância, poderia constituir-se num mecanismo acertado para se relegitimar ao mesmo tempo que “empoderava” as escolas. Por outras palavras, tornou-se politicamente mais sensato para o Estado, num mundo em convulsão de valores e de contestação de poder, delegar a tática, mantendo em seu poder a estratégia. O resultado, porém, é que a escola se assumiu como responsável pela não solução de problemas ou de conflitos com que a educação se ia deparando, debatendo-se continuamente não apenas com a escassez de recursos como também com um poder de autodeterminação muito limitado.

Coerentemente com o diagnóstico descrito, as instituições em geral e as educativas em particular tornaram-se alvo fácil de contestação pelas finalidades que cumprem ou não cumprem, o que, de certo modo, conduziu

alguns a afirmar que a instituição escolar entrara definitivamente num estado imparável de obsolescência, porquanto toda ela se estruturou a partir de objectivos relativamente consensuais, de poder centralizado, de esquemas decisionais verticais, que não são mais possíveis na actual sociedade pós-moderna.

Com efeito, este tipo de sociedade requer outras competências e habilidades, pelas suas características de flexibilidade e heterogeneidade; de valorização do individualismo e da indeterminação, do ecletismo e da desconstrução; da desregulação e do efémero. Consequentemente, esta sociedade exige, entre outras coisas, outro tipo de organizações, mais horizontalizadas, e outros tipos de identidades profissionais, mais maleáveis, que a escola, apesar de todos os seus progressos, não consegue satisfazer. Depois, a escola perdeu de facto relevância e não é mais a única instituição que se dedica ao ensino, nem será provavelmente a mais eficiente no actual mercado da aprendizagem e do conhecimento.

Na verdade, a produção do conhecimento cada vez mais ocorre em organizações até há pouco arredadas desta finalidade, mas que descobriram neste sector um óptimo investimento. E a escola, nesta situação, em vez de reagir pró-activamente, continua a transmitir, e a reproduzir, os conhecimentos tradicionais, alguns deles sendo até objecto de contestação científica.

Além disso, do ponto de vista moral, os valores estáveis da sociedade moderna e que a escola deveria durkheimianamente transmitir às gerações futuras, são contestados e contestáveis, deixando a escola verdadeiramente “à beira de um ataque de nervos”.

Para concluir: sempre se falou de crise da escola e hoje os discursos são por demais repetitivos na sua assunção. Vivemos, efectivamente, num mundo com outros desafios. Talvez a observação de Charlot (2007) que diz que “se fosse uma crise, já há muito tempo que a doente estaria morta!” nos reconforte um pouco. E se o verdadeiro problema se encontra, não na escola, mas noutro sítio, a solução deve encontrar-se algures, noutras variáveis que “condicionam” a escola, até porque, como reafirma o mesmo autor “enquanto a escola selecciona os seus alunos, ela vive numa situação de relativa paz; quando ela se abre a novos públicos escolares, ingressam também nela novas contradições sociais. Cada vez que acontece uma democratização numa parte da escola, essa parte entra em crise”(ibidem).

A ESCOLA CONTRA A(S) CRISE(S)

Perante o cenário descrito, repito: que soluções para a crise da educação e da escola, no pressuposto de que ela é “educável”? Ampliar a escolarização e a formação? Aprofundar a dimensão cognitiva do conhecimento escolar? Investir mais na certificação? Democratizar mais a vida escolar? Torná-la mais meritocrática e tecnológica? Aumentar a competitividade? Atribuir-lhe mais missões (paz, saúde, segurança...)? Combater a banalização do pedagógico? Utilizar um conceito *multiusos* de escola e de educação?

Bom. Eu começaria por realçar um facto indesmentível: a educação, hoje, já não significa o mesmo de há alguns anos atrás. Há várias funções, há vários níveis, há várias escalas que permitem obter várias respostas (ver Dale, 2010) para a educação e que mobilizam actores, entre os quais o Estado, com outras funções.

Depois, há várias propostas possíveis para esta cruzada da educação e da escola, algumas delas já com anos de vida. Assim, sinteticamente, podemos ir, no caso da escola, no sentido de:

1. Desescolarizá-la, na linha illichiana;
2. Informalizá-la, tornando-a mais flexível, menos rígida, tal como um projecto adhocrático, segundo proposta de Mintsberg (1995), por exemplo;
3. Reconstruí-la a partir de baixo, numa visão mais radical, em que se reconhece que a sede do poder está, não no Ministério da Educação, mas na comunidade local, que, por isso, reivindica justamente a sua participação efectiva na construção de um bem comum local.
4. Torná-la numa instituição total, no sentido apresentado por Etzioni (1971).
5. Construí-la como uma organização em rede, seguindo, entre muitos outros, as propostas de Enguita & Terrén (2008).
6. Torná-la numa organização polifónica, tal como a descrevo no meu livro (Estêvão, 2004).
7. Mcdonaldizá-la ou transformá-la em SA (sociedade anónima), a partir da caracterização que também faço na mesma obra (Estêvão, 2004).

Perante este leque de opções, é relativamente fácil distinguir a racionalidade que subjaz a cada uma delas e o “preço” a pagar por cada uma das opções. A minha proposta tem vindo a ser, desde há bastante tempo, de

interpretar a escola como “lugar de vários mundos”, com diferentes racionalidades em jogo, eventualmente em litígio, que transformam a escola numa “arena política” e em que se torna necessário fazer continuamente opções e negociações para que a escola, apesar de tudo, funcione dentro de uma civilidade mínima.

Neste sentido, se eu aceitar que a escola é perpassada (ver Quadro II) pela racionalidade do mundo cívico (eventualmente dominante), do mundo industrial, do mundo mercantil, do mundo doméstico ou do mundo mundial, não apenas reconheço o carácter complexo da escola como organização, captável pelo recurso a múltiplas imagens, como imediatamente intuo a necessidade de encarar o fenómeno da crise de forma diversa

Quadro II. Mundos de vida, escola e concepções de crise.

Mundos	Imagens de organização escolar	Crise ao nível dos valores
Cívico	Cidadã	Igualdade, direito, solidariedade
Industrial	Empresa	Eficiência, eficácia, qualidade, mérito
Doméstico	Comunidade	Amor, intimidade, proximidade
Mercantil	SA ou McOrganização	Individualismo, competição, concorrência
Mundial	Polifónica	Rede, conectividade

Dentro deste enquadramento, a ultrapassagem da crise exige recursos diversificados consoante a sua estruturação axiológica predominante (cívica, industrial, doméstica, mercantil ou global), para além de cada actor educativo ter de saber agir em vários mundos, saber mudar de argumentação quando o enquadramento muda, ter de desenvolver a capacidade de coordenar a sua acção.

Reconhecer a escola como lugar de vários mundos, onde se cruzam várias justiças e várias experiências (de aluno e de jovem, de professor e de educador) pode claramente dar uma oportunidade de localizar pelo menos a crise, para poder superá-la mais facilmente em alguns dos seus impactos.

CONCLUSÃO

A escola é uma cidade política em busca do acordo sobre o bem comum. É a escola que deve construir a sua coerência orientando-se entre mundos diferentes, com novas formas de governação, novas lideranças,

novas articulações. As crises que daqui decorrem são conaturais ao próprio processo político.

Simultaneamente, há que fazer opções, pelo que encontrar o lugar da escola se torna uma missão entusiasmante, não como lugar regulador e transmissor de valores tradicionais, mas, como defendo, como uma organização orientada para uma educação emancipadora.

Para tal, há que pensar um projecto que passe pela crítica da escola, que pense o educativo não como oportunidade de acesso a uma cidadania de mercado, mas como um tempo de construção de cidadanias democráticas. Há que procurar, por isso, um outro ideal para a escola. Talvez então o regresso a referências universalistas seja o caminho, que passa pelos direitos da criança e do jovem revalorizados, não no sentido acrítico, em busca da inocência, mas antes pela reintrodução de um pouco mais de calor e de amor no universo educativo e também no universo político.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Augé, M. (2009). *Non-places. An introduction to supermodernity*. London: Verso.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio: Zahar.
- Charlot, B., (2007), Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Revista Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, nº 4, Out/Dez.
- Dale, R. (2010). Sociologia da educação e ao Estado após a globalização. *Educ. Soc.*, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out.-dez. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Enguita, M. & Terrén, E. (2008). *Repensando la organización escolar: crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Madrid: Akal.
- Estêvão, C. (2004). *Educação, justiça e autonomia*. Porto: Edições ASA.
- Etzioni, A. (1971). *Organizações complexas. Estudo de organizações em face dos problemas iniciais*. Rio: Editora Pioneira.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Morin, E. (2010). *Para onde vai o mundo?*. Petrópolis: Vozes.

A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE: DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE

Alice Mendonça

Centro de Investigação em Educação
Universidade da Madeira

Uma vez que esta prelecção incide sobre a problemática de educar, começamos por referir as opiniões de dois destacados sociólogos portugueses, relativamente ao enquadramento legislativo que sustenta a educação em Portugal.

David Justino considera que o excesso legislativo que impregnava o Sistema Educativo português, além de prejudicial é gerador de instabilidade (2011), enquanto António Barreto salienta que em Portugal existe uma obsessão normativa e regulamentadora, convertida num afã legislativo doentio que dificilmente se poderá alterar. Ou seja, visto que as reformas continuam sempre, muito aquém das expectativas, tal facto traduzir-se-á, paradoxalmente, na introdução de novas reformas. (Benavente: 2004)

De facto, a nossa legislação educativa além de frutífera produtora de medidas é ainda profícua em correcções, alterações e rectificações sucessivas, ancoradas em mais de vinte ministros da educação e quase cem secretários de Estado, em pouco mais de trinta anos.

Porém, apesar do colossal esforço nacional, os resultados são lastimosos. As estatísticas da educação em Portugal, são de péssima qualidade. E perante esta realidade, a primeira reacção dos governos e respectivos ministros consiste em elaborar reformas educativas.

Só entre os anos de 2005 e 2009, a então Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, foi mentora de um programa educativo “Novas Oportunidades” e de vinte e quatro medidas de política educativa, com enquadramento legal no programa do XVII Governo.

São elas:

- a) Escola e tempo inteiro;
- b) Universalização do Ensino Pré- escolar;
- c) Escolaridade obrigatória até aos 18 anos;
- d) Ensino Profissional na Escola Pública;

- e) Reforço dos apoios sociais;
- f) Igualdade de acesso à sociedade de informação;
- g) Discriminação positiva das escolas;
- h) Inclusão na educação especial;
- i) Integração através do ensino do português;
- j) Reconstrução das escolas secundárias;
- k) Modernização tecnológica das escolas;
- l) Recuperação e acompanhamento dos alunos;
- m) Plano para a matemática;
- n) Plano para a leitura;
- o) Ensino artístico da música e da dança;
- p) Segurança escolar;
- q) Aulas de substituição;
- r) Avaliação externa das escolas;
- s) Gestão eficiente e participada;
- t) Disciplina na escolaridade obrigatória;
- u) Mais competências para as autarquias;
- v) Carreira docente com avaliação;
- x) Estabilização do corpo docente;
- y) Voz às escolas;

Acresce que cada uma destas medidas, para se efectivar, necessitou de estratégias de intervenção e instrumentos específicos, dos quais destacamos alguns:

- i) E-Escolas/"Magalhães",
- ii) Estatuto do Aluno,
- iii) Habilitações docentes para ensinar,
- iv) Autonomia e Gestão das escolas,
- v) Exames/Provas de aferição,
- vi) Recuperação e acompanhamento dos alunos,
- vii) Avaliação de manuais,
- viii) Avaliação das escolas
- ix) Avaliação de professores....

Embora não seja nossa intenção tecer aqui considerações acerca da real eficácia destas medidas, parece-nos que muitas foram implementadas, não porque o país tivesse uma necessidade efectiva de que elas existissem, mas sim porque os países da União Europeia foram obrigados a anunciar medidas para que se credibilizassem a nível educativo.

Aliás, foi este propósito que explicitamente presidiu quer ao recente alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, quer à implementação do Programa "Novas Oportunidades".

Chegados ao final de 2011, uma análise cuidadosa dos resultados mostra que a situação não cessou de se agravar. De facto, o estudo encetado pelo Conselho Nacional de Educação, denominado “Estado da Educação 2011”, apresentou na última semana de Novembro os resultados preliminares, revelando que apenas cerca de metade dos alunos que frequenta o 12º ano tem 17 anos, ou seja, nunca reprovou e um em cada oito alunos reprovou pelo menos três vezes ao longo da sua escolaridade.

Esta situação é ainda mais grave se atentarmos que estes números são fruto de instruções políticas e administrativas que ao longo destas três décadas foram ajustadas por ministros e secretários de Estado, no sentido de aumentar as notas, repescar alunos chumbados, facilitar as passagens automáticas e evitar os repetentes.

Os únicos indicadores que mostraram melhoria, ou antes, aumento, são os relativos aos números de estudantes e de professores que cresceram exponencialmente. Apenas do ponto de vista quantitativo, a democratização do ensino é um sucesso pois do ponto de vista qualitativo a democratização do ensino tem-se revelado um insucesso. E porquê?

Primeiro, porque há muito facilitismo. E esse facilitismo ganhou um espaço enorme com um Ministério que apenas procura estatísticas e rankings.

Assim, a pretexto de se evitarem as tensões provocadas pelo alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, multiplicam-se as iniciativas no sentido de aligeirar, flexibilizar e relativizar os conteúdos lectivos.

Mas é preciso resistir à tendência de, sob a capa de ensinar diferente, ensinar menos e pior. (Justino: 2011)

Ensinar menos e pior é falsear os alunos provenientes de meios desfavorecidos, e na prática proibi-los de terem expectativas de ingresso no Ensino Superior ou no mundo laboral qualificado e condená-los à perpetuação das suas condições de vida. Formalmente, o diploma de quem aprendeu menos e pior representa a aquisição de conhecimentos subjacentes a um nível ou grau de ensino. Na prática, esse diploma inviabiliza o sonho de um percurso universitário ou de um ingresso no mundo profissional qualificado. Ou seja, os portadores destes “diplomas de ranking” foram enganados por um sistema educativo que também se engana a si próprio.

Do ponto de vista qualitativo a democratização do ensino tem-se revelado um insucesso por razões de índole social. Ou seja, a nossa

escolarização não resulta de dinâmicas sociais pois, na prática, ela é imposta pelo Estado central, segundo vários modelos, onde se encaixam laboriosamente os objectivos de desenvolvimento económico e de coesão social ambicionados quer pelo Estado português quer pelos seus parceiros na Europa.

Podemos então afirmar que a escolaridade obrigatória não é uma necessidade sentida pelos portugueses, pelas famílias ou pelos alunos, mas sim uma obrigação decidida e imposta pelo Estado (Benavente: 2004). E neste contexto, não existem em Portugal dinâmicas sociais que sustentem a implementação da escolaridade obrigatória até aos 18 anos.

Visto que para todos os momentos e tipos de crise a sociedade necessita de encontrar culpados, a responsabilidade pelo desaire educativo tem de ser imputada a alguém. Habitualmente, dentre a panóplia de culpados, os professores raramente saem imunes e por isso são comumente apontados como os causadores do insucesso dos alunos, porquanto se destacam como principais protagonistas nos sistemas de ensino.

Esta situação não é de estranhar, pois um sistema educativo que subsiste centrado na figura do mestre como condutor da acção educativa, propicia a hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade de ensino. (Sacristán, in Nóvoa: 2008)

No entanto, a nossa experiência docente e o conhecimento efectivo dos meandros políticos e económicos que movem os Estados, permite-nos afirmar que a responsabilidade não cabe exclusivamente ao professor, mas também aos alunos, à instituição, ao sistema de ensino e ao próprio sistema em geral.

Porém, a dicotomia sucesso/insucesso associa-se de forma reducionista à eficiência do professor minimizando-se quer a importância dos meios materiais que alicerçam a sua actividade, quer a especificidade de cada instituição escolar. (Cavaco: 1993)

Uma vez que a prática educativa é entendida como um produto, elaborado e organizado para que o aluno atinja uma meta de competências estabelecidas, o professor enquanto supremo responsável deste processo, continua a apresentar-se como o principal responsável pelas reprovações dos alunos.

Deste modo, os encarregados de educação estão cada vez mais atentos aos movimentos dos professores e as reclamações são inúmeras. Destacam-se entre outros, protestos direccionados quer à incompetência quer à falta de assiduidade dos professores para se justificarem as situações de

insucesso escolar. Subsiste uma incompreensão geral do que é ser professor em 2011.

Apesar dos recentes casos de agressão física a professores divulgados pelos órgãos de comunicação social, generaliza-se na sociedade a ilação de que o professor é o culpado porquanto não consegue exercer a sua autoridade.

Estamos assim perante um cenário educativo, caótico e degradante onde a escola tem sido o palco e onde os professores se tornaram actores multifuncionais e alvo de chacota por parte de alguns alunos. Neste contexto de instabilidade não é de estranhar que *o número de professores que ocorrem a consultas neurológicas seja superior ao das outras profissões.* (Pitta:s/d).

Ser professor pressupõe a necessidade constante de tomar decisões no sentido de promover com regularidade o processo educativo. Porém, à exigência desta capacidade contrapõe-se a imposição legal de acatar as normas exteriormente estabelecidas. Numa vivência profissional permeada por dicotomias, os conflitos pessoais marcam o perfil do profissional docente.

Se por um lado a massificação do ensino provocou um excesso populacional que causa perturbação nas escolas, por outro, o excesso legislativo gerou nos professores um sentimento de impotência face ao cumprimento integral de todos os normativos legais. Acresce que estes normativos após serem recebidos, têm de ser distribuídos, interpretados, compreendidos e aplicados pelos professores, os quais também não foram prévia e suficientemente consultados nem motivados relativamente às directrizes a eles subjacentes. São os principais intervenientes no processo educativo, nas os últimos a serem conhecedores das normas que regem a sua profissão.

Aos normativos vinculam-se inúmeras funções que os docentes têm de realizar, muitas vezes sem preparação e desprovidos das competências necessárias para exercê-las, visto que frequentemente, são funções não relacionadas directamente com a profissão docente. Actualmente é comum o professor ser mais valorizado pelos cargos que desempenha do que pela sua competência em trabalhar com os alunos.

Estamos, pois, perante uma profissão instável onde subsistem o conflito e a ambiguidade de papéis. A inconstância imposta aos professores requer personalidades capazes de se adaptarem a todo um conjunto de novas situações, o que nem sempre é fácil.

As visões idílicas que há algumas décadas conferiam a esta área profissional um halo de excepcionalidade foram-se diluindo progressivamente num clima de igualitarização, equidade, massificação e sobretudo, de banalização do próprio processo educativo.

O nosso sistema de ensino continua a degradar-se porquanto as famílias vão gradualmente transferindo para a escola as suas responsabilidades educativas. Porém, também não podemos esquecer-nos de que as famílias actuais são nucleares, os agregados familiares reduzidos e as condições laborais dos progenitores condicionam o tempo para as relações de proximidade relacional afectiva e efectiva com os filhos. Esperam que a escola ensine as regras sociais que não têm tempo (ou conhecimento) para ensinar.

Ou seja, a sociedade actual transferiu para a escola e consequentemente para os professores a responsabilidade da resolução dos problemas sociais e os do sistema escolar, gerando o que pode ser designado pelo “mal estar docente.” (Leite: 2006)

Dentro da instituição o professor tem ainda de enfrentar as solicitações, por vezes contraditórias, da instituição, dos pais e dos alunos e responder às necessidades e interesses da sociedade.

Exige-se ao professor que seja companheiro e amigo dos alunos, porém, ao mesmo tempo exige-se-lhe que faça uma selecção adoptando um papel contraditório com o anterior. Exige-se que facilite o desenvolvimento da autonomia dos alunos; porém, ao mesmo tempo, pede-se-lhe que produza uma integração social na qual cada indivíduo se deve adequar às regras do grupo.

Umaz vezes pede-se ao professor que atenda às necessidades individuais dos seus alunos; e outras, impõe-se-lhe uma política educativa em que as necessidades sociais os utilizam, a eles e aos seus alunos, ao serviço das exigências políticas ou económicas do momento.

Ironicamente, podemos afirmar, que nos tempos que correm, não se espera do professor que tenha uma prática pedagogicamente correcta, domine bem os conteúdos temáticos da área que lecciona, tenha uma cultura geral abrangente, enfim que seja aquilo que antes se designava por bom professor ou professor competente.

Hoje em dia, o que se espera do professor é que tenha capacidade de actuar perante alunos mal-educados ou indisciplinados e ainda paciência para lidar com eles.

Espera-se que o professor adquira o gosto pela leitura de legislação profícua e se habitue a ter prazer no preenchimento regular de documentos diversificados.

Espera-se que o professor evidencie uma enorme disponibilidade para poder levar para casa os trabalhos decorrentes do dia-a-dia da escola, dedicando-lhes incansavelmente os serões e os fins de semana.

Espera-se que o professor esteja sempre predisposto para frequentar acções de formação (não interessa quais).

Espera-se que o professor esteja sempre disponível para dar mais uma oportunidade àqueles alunos que, ao fim de N tentativas, não conseguiram fazer a disciplina Y, aplicando-lhes planos de recuperação ou assumindo-se como tutor.

Espera-se que o professor revele uma abertura de espírito suficientemente larga para ir baixando o grau de exigência dos seus Critérios de Avaliação, de acordo com as exigências manifestadas pelo sistema educativo.

Na realidade, a natureza complexa do acto educativo é inevitavelmente extensível aos requisitos exigidos aos docentes. Assim, espera-se que um professor possua e utilize na sua profissão, destrezas ao nível intelectual, técnico, moral e relacional.

E se estas prerrogativas já condicionavam o efectivo desempenho da profissão docente, as que se lhe seguiram, vão muito para além do imaginário. Segue-se um pequeno elenco das tarefas e responsabilidades que permeiam a actual actividade docente:

- i) Apoio geral aos alunos (pedagógico e psicológico);
- ii) Acompanhamento de alunos com NEE;
- iii) Atendimento a crianças emigrantes e minorias étnicas;
- iv) Apoio tutorial a alunos com dificuldades de aprendizagem;
- v) Responsabilidade pela avaliação contínua e progressão na escolaridade;
- vi) Responsabilidade na individualização do ensino;
- vii) Manejo de metodologias diversificadas;
- viii) Concepção e orientação de actividades de complemento curricular;
- ix) Ocupação de tempos livres dos alunos.
- x) Colaboração com as famílias;
- xi) Atendimento aos pais/EE.
- xii) Elaboração de Projectos na Escola (RI; PAE; PEE, PCT...);
- xiii) Participação na Comunidade Educativa (interna e externa);

xiv) Obrigatoriedade de frequência de “formação contínua”;

E quais as consequências deste acréscimo de tarefas?

Estudos sobre a profissão docente evidenciam a existência de dificuldades na sua prática. A revista *Psycologica* publicou em 2004 um estudo sobre stress profissional em professores onde 54% dos professores estudados consideravam a sua profissão como muito, ou extremamente stressante e encontravam-se mesmo afectados física e psicologicamente pelo stress. Manifestavam a Síndrome de Burnout (Pitta: s/d). Esta patologia consiste num estado de esgotamento físico e mental cuja causa está intimamente ligada à vida profissional e tem na origem a ausência de alguns factores motivacionais: energia, alegria, entusiasmo, satisfação, interesse, concentração, autoconfiança e humor.

Em 1990, os factores causadores de Burnout nos professores eram a indisciplina, o trabalho excessivo; as oportunidades de carreira pouco interessantes e o baixo status da profissão docente. (idem)

Em 2006 um estudo acrescenta dois factores às causas de stress profissional anteriormente enunciados; “demasiado trabalho burocrático” e “falta de tempo para fornecer apoio individual aos alunos”(idem). Daqui se depreende que no período de tempo que medeia estas duas pesquisas (16 anos) ocorreu um aumento significativo na quantidade de trabalho burocrático exigido aos professores. Por outro lado, o stress provocado pela “falta de tempo para fornecer apoio individual aos alunos”, tornou-se uma consequência da massificação escolar que tornou evidentes as diferenças das capacidades demonstradas pelos alunos.

Em 2011, auscultados por nós alguns professores, foi possível acrescentar a estes aspectos, o stress causado pelo barulho dos alunos, pelos seus comportamentos de indisciplina e por sentimentos de pressão de tempo e excesso de trabalho. Como sintomas físicos os docentes apontaram as dificuldades em acordar, levantar e adormecer, as sensações de cansaço e exaustão, as enxaquecas, as práticas de comer, beber e fumar excessivamente assim como sensações físicas desagradáveis, em especial a tremura muscular.

Como foi possível chegarmos a esta situação?

Legislar não é suficiente. Falta uma orientação conjunta que suscite a adesão e empenhamento de todos os agentes educativos. Sem isso tudo se reveste de um carácter errático. “Transformámos a Educação num vasto campo de confronto de ideologias, concepções, lugares comuns,

estereótipos, que mais não fazem que aumentar a instabilidade do sistema de ensino.” (Justino: 2011, 17).

De facto, apenas legislar não é suficiente pois as mentalidades não mudam por decreto e deste modo a obrigatoriedade escolar não é garante de aprendizagem por parte dos alunos. Os alunos não aprendem porque são abrigados a ir à escola.

Se formos realistas, podemos afirmar que a emergência consiste em preparar os futuros professores para uma escola do “mundo real” onde nem todas as condições necessárias para a acção educativa estão presentes.

Porém, é necessário investir-se mais em recursos humanos, especialmente nos ciclos iniciais para apoiar os alunos que comecem a demonstrar dificuldades de aprendizagem. Esses recursos deveriam contemplar uma equipa de vários técnicos de modo a possibilitar uma detecção precoce do tipo de dificuldades e encontrar respostas adequadas. Além dos professores do ensino regular, deveria investir-se na presença dos professores de ensino especial, psicólogos e outros terapeutas (Justino: 2004) pois muito mais importantes que os recursos físicos ou electrónicos, são os recursos humanos.

Neste enquadramento massificador as turmas deveriam, também, ter um menor número de alunos e em simultâneo, os programas curriculares de cada ano lectivo deveriam ser menos extensos.

Estes dois aspectos são condições indispensáveis e o conseqüente sucesso de todos os alunos pois as turmas pouco numerosas permitem um trabalho mais individualizado e simultaneamente um melhor controlo disciplinar enquanto a redução dos conteúdos programáticos possibilita que se respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. São muitos os que não obtêm aproveitamento porque não têm tempo suficiente para assimilar a matéria que lhes é facultada em cada aula. Esta preocupação patenteia-se também nos professores que se vêm obrigados a excluir os alunos que possuem ritmos de trabalho mais lento.

O excesso do número de alunos por turma assim como os programas curriculares extensos assumem-se como um garante de perpetuação social dos grupos sociais que é necessário extinguir. Precisa-se também de estabilidade, a qual é impossível de conseguir enquanto permanecermos imersos num cenário educativo onde as reformas do ensino se assumem mais importantes do que os reais resultados dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, H.C. (1985). Profissionalismo e Ensino in Cadernos de Ciências Sociais, n.º3, Lisboa.

Benavente, A. (1991). Escola, Professores e Processos de Mudança. Lisboa: Livros Horizonte;

Benavente, A. (1999), Escola, Professores e processos de mudança, Coleção Biblioteca do Educador, Lisboa, Livros Horizonte

Benavente, A. (2004) O Pacto educativo para o futuro: um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal in Revista Iberoamericana de Educación - Número 34

Cavaco, M.H. (1993). Ser professor em Portugal, Editorial Teorema, Lisboa;

Correia, J.A.. Inovação Pedagógica e Formação de Professores, Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino;

Cunha, M.I.(1984). O bom professor e a sua prática, Papyrus Editora, Campinas;

Esteve, J.M. (1992). O mal-estar docente, Lisboa, Escher;

Jardim, J. e A. Pereira (2006). Competências pessoais e sociais. Um guia prático para a mudança positiva. Porto: Edições Asa.

Jorge, A. (2007). Resiliência em estudantes de enfermagem. Tese de doutoramento. Universidade da Extremadura.

Leite, C. (2006), Políticas de Currículo em Portugal e (im)possibilidades da Escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente, in Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.67-81, Jul/Dez 2006.

ME/DES (1995). O Professor Aprendiz criar o futuro. Porto: ME/DES.

MENDONÇA, ALICE, (2009). O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais - Um Estudo de Caso sobre o Arquipélago da Madeira. Lisboa: Edições Pedagogo.

Neto-Mendes (1995). Profissionalismo docente em debate, in Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação, n.º10;

Nóvoa, A. (1989). Os professores: Quem são?, Onde vêm?, Para onde vão?, ISEF, Lisboa;

Nóvoa, A. (2008). Profissão Professor, Coleção Ciências da Educação, Porto Editora;

Pardal, L.A. (1993). A escola, o currículo e o professor in Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação, Universidade de Aveiro;

Pardal, L.A. (1992). Traços principais do perfil do professor do ano 2000 in Inovação. Lisboa, Vol.2, n.º3;"Perfil do Professor" in Revista Noesis, n.º 14-15, 1990.

Pitta, Luis et al. (s/d). A Profissão Docente, Universidade de Aveiro.

Ribas, M. H. (2000). Construindo a Competência, processo de formação de professores. São Paulo: Olho D'água.

SÍTIOS DA INTERNET

Barreto, António, Reformas da Educação, in jurispro.net/ver/Reformada_educacaoAntBarreto.doc. Acesso em 2 de dezembro de 2011.

Justino, David, Público, 17 março 2011. Acesso em 2 de dezembro de 2011. www.publico.pt/.../david-justino-defende-mais-confianca-nos-profess...

A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE: GERIR OU LIDERAR? GESTÃO (ESCOLAR) PARA TEMPO DE MAGNIFICÊNCIA E LIDERANÇA (ESCOLAR) PARA TEMPO DE CRISE

António V. Bento

Centro de Investigação em Educação
Universidade da Madeira

RESUMO

Nos tempos actuais, com a crise que todas as organizações sociais e a nossa sociedade atravessam, as escolas necessitam de uma liderança adequada aos tempos de crise *versus* uma gestão que seria mais apropriada para tempos de magnificência. Uma liderança preocupada mais com as pessoas, as aprendizagens, o ensino e os alunos. Um modelo de liderança instrucional e pedagógico, focado nas dimensões que o líder instrucional ou pedagógico deve concretizar: definição da missão da escola, gestão dos programas de ensino e promoção de um clima de aprendizagem (Hallinger, 2005).

Nesta era dominada por grandes preocupações relacionadas com a *accountability*, a responsabilidade organizacional, o melhoramento das aprendizagens e o aumento dos resultados académicos dos alunos, a liderança escolar pode ser um agente catalisador para a mudança que se pretende imprimir nas nossas escolas. Daí que seja necessário repensar a liderança escolar de forma a centrarmos a liderança nas aprendizagens e nos resultados dos alunos.

Nesta conferência, começaremos por definir o nosso conceito de liderança, diferenciaremos a liderança da gestão burocrática e ressaltaremos a liderança pedagógica direccionada para as aprendizagens e os resultados dos alunos de modo a contrapor a uma gestão escolar predominantemente administrativa uma liderança escolar para o tempo de crise.

INTRODUÇÃO

Por definição, os líderes procuram a mudança. Quando as pessoas estão em tempo de magnificência procuram o *status quo*, ou a gestão para tempo de estabilidade. Se as pessoas e as organizações estão acomodadas á

estabilidade, esse facto não as leva a apreciarem e a procurarem a mudança. Nos últimos anos, com a crise a generalizar-se cada vez mais, as organizações e as pessoas passaram para condições de tempo de crise. Naturalmente, o tempo de magnificência não tem crise nem caos, pelo que não é necessária qualquer mudança importante, ou melhor, as pessoas estão contentes com o que já existe e a mudança ou não acontece ou faz-se muito lentamente. As actuais circunstâncias não favorecem uma gestão de magnificência e, por isso, dificilmente os mesmos gestores/líderes podem ter sucesso porque essas circunstâncias terminaram. O mundo mudou, as organizações foram obrigadas a mudar e, agora, a mudança é permanente. Por sua vez, os gestores de tempo de magnificência que se acomodaram às condições estáveis e estáticas terão que aprender a transformar-se em líderes de tempo de crise, pessoas que se prendem a mudanças importantes porque na turbulência destes tempos vêem muito mais oportunidades que ameaças. Infelizmente, muitos gestores/líderes de tempo de magnificência não quererão realizar uma mudança tão brusca e terão que ser substituídos. As condições de magnificência não são propícias para gerar líderes de tempo de crise.

INTERESSE GERAL PELA LIDERANÇA

A literatura popular sobre liderança tem abundado, nos últimos anos, em todas as livrarias. Nestas, um pouco por todo lado, podemos ver inúmeros livros versando sobre os mais variados aspectos da liderança. As pessoas têm fascinação pela liderança e valorizam-na.

Por outro lado, há também uma abundância de literatura científica sobre liderança. Uma revisão da literatura científica mostra que há uma grande variedade de abordagens teóricas para explicarem as complexidades do processo da liderança. (por exemplo: Bass, 1990; Bryman, 1992; Burns, 1978).

Alguns investigadores conceptualizam a liderança como um traço, ou como um comportamento, enquanto que outros vêem a liderança numa perspectiva política ou num ponto de vista humanista. A liderança tem sido estudada a partir de abordagens qualitativas e quantitativas em vários contextos, incluindo pequenos grupos, grandes grupos, e mesmo grandes organizações. Colectivamente, os resultados das investigações sobre liderança a partir destas áreas dão-nos uma ideia dum processo que é muito mais sofisticado e complexo do que a visão simplista apresentada nalguns dos livros populares sobre liderança.

DEFININDO LIDERANÇA

O conceito de liderança é polissémico. Há uma multiplicidade de maneiras de terminar a frase “liderança é...”. Na verdade, como Stogdill (1974) refere, sob o ponto de vista da investigação em liderança, há quase tantas definições de liderança como do número de pessoas que tentaram defini-la. É como a palavra democracia, amor e paz. Embora cada um de nós saiba intuitivamente o que cada um quer dizer com tais palavras, as palavras podem significar diferentes coisas para diferentes pessoas. Logo que tentemos definir liderança, nós imediatamente descobrimos que liderança tem diferentes significados.

Apesar da multiplicidade de perspectivas pelas quais a liderança tem sido conceptualizada, podem ser identificados vários componentes centrais ao fenómeno da liderança. São eles: 1) Liderança é um processo; 2) Liderança envolve influência; 3) Liderança ocorre num contexto de grupo; 4) Liderança envolve consecução de objectivos comuns. Baseado nestes vários componentes, a definição seguinte é que usamos neste texto: *Liderança é um processo no qual um individuo (líder escolar) influencia um grupo de indivíduos (liderados: professores, funcionários e alunos) a atingir objectivos comuns da organização escolar.*

LIDERANÇA E GESTÃO

Liderança é um processo que é algo semelhante à gestão em vários aspectos. Liderança, tal como a gestão, envolve influência, requer trabalhar com pessoas, e, preocupa-se em atingir eficazmente objectivos. Em geral, muitas das funções da gestão são actividades que são consistentes com a definição de liderança que usamos atrás.

Mas liderança é também diferente da gestão. Enquanto que o estudo da liderança se pode reportar a Aristóteles, a gestão emergiu na viragem do século dezanove para o século vinte com o advento da nossa sociedade industrial. A gestão foi criada como uma maneira de reduzir o caos nas organizações e fazer com que elas se tornassem mais eficazes e eficientes. As funções primárias da gestão, inicialmente identificadas por Henry Fayol (1916) eram planeamento, organização, recursos humanos e controlo. Essas funções ainda são representativas da gestão nos dias de hoje.

Num livro de Kotter (1990) onde se comparam as funções da gestão e as funções da liderança argumenta-se que as funções das duas são bastante diferentes.

GESTÃO	LIDERANÇA
Impõe ordem e estabilidade	Produz mudança e adaptação
Estabelece agendas e prazos	Define direcção, clarifica problemas e constrói visão
Coloca as pessoas certas no trabalho certo	Comunica visão e invoca compromisso, cumpre a missão da organização
Desenvolve sistemas de incentivos, monitora progresso	Enfatiza a motivação, inspira, empodera e energiza
Baixo envolvimento emocional	Alto envolvimento emocional
É essencialmente reactiva	É fundamentalmente activa
Limita possibilidades	Expande opções
Cuida dos processos	Serve as pessoas
Cuida dos detalhes	Vê o todo
Não desafia a visão da organização	Desafia o <i>status quo</i>

Com base em Kotter (1990) e Zaleznick (1997).

Zaleznick (1997), argumenta que os gestores e os líderes são dois tipos de pessoas diferentes. Ele afirma que os gestores são reactivos e preferem trabalhar com as pessoas para resolverem problemas mas fazem-no com baixo envolvimento emocional. Eles actuam para limitar possibilidades, escolhas. Zaleznick (1997) sugere que os líderes, por outro lado, são activos e participativos emocionalmente. Eles procuram dar forma às ideias em vez de responder a elas, e actuam para expandir as opções para os problemas importantes.

CONTEXTO DA LIDERANÇA ESCOLAR

Até ao ano de 2008 (Decreto-lei 75/2008), as escolas tinham uma liderança colegial e corporativa, herança dos primeiros tempos da democracia em Portugal onde se privilegiava a gestão democrática e a participação.

A partir de 2008, envereda-se para uma liderança mais profissionalizada e de carácter unipessoal. Afirma-se no referido decreto-lei:

...Impunha-se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de

educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição” (Decreto-lei 75/2008, p. 2342).

Na zona continental de Portugal, este rosto personifica-se no cargo do Director, um órgão unipessoal de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. O Director é coadjuvado por um subdirector e um pequeno número de adjuntos. *O decreto-lei 75/2008, assenta em três objectivos principais:*

1) Reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica do estabelecimento de educação e ensino (aumentando a sua representação no Conselho Geral - órgão de direcção estratégica - e ampliando os poderes deste órgão que passa a eleger o Director do estabelecimento de ensino);

2) Reforçar as lideranças nas escolas com a criação do cargo de Director;

3) Reforçar a autonomia das escolas, prevendo-se um aumento da margem de manobra dos estabelecimentos na definição da sua organização interna.

Na verdade, não era o procedimento de acesso à liderança que garantia o carácter democrático quanto ao modo de funcionamento e como está organizada a escola. A lógica colegial de natureza corporativa impedia o exercício de uma liderança pedagógica.

De acordo com Barroso *et al* (2007), o modelo colegial de eleição da liderança escolar apresentava sérias dificuldades para uma liderança pedagógica e educativa. Na verdade, não podemos alhear-nos do que se passa a nível internacional, sabendo que a liderança dos directores é um factor de primeira ordem na melhoria da educação. Como veremos á frente, a investigação ilustra claramente que a seguir á qualidade e trabalho do professor, a liderança escolar é o segundo factor interno na escola que mais relevância tem nos resultados das aprendizagens. Além do mais, a qualidade do professor pode ser potenciada pela própria acção dos líderes escolares. Como o Relatório McKinsey (Barder & Mourshed, 2007) clarificou, uma boa liderança a nível escolar é um factor determinante da qualidade da educação e, por isso, é importante seleccionar e formar excelentes directores.

De facto, ficar-se apenas pela gestão burocrática das escolas, neste tempo de crise, é um erro crasso. Como se pode ver no relatório TALIS (*Teaching and Learning International Survey*, OCDE, 2009, p. 191), está

acontecendo o “declínio dos modelos do administrador público, paralelamente, a ascensão de modelos de uma nova gestão pública” traduzida, nas escolas, por uma liderança pedagógica ou uma liderança da aprendizagem (*Leadership for learning*). Nestes tempos de crise, necessitamos de organizações mais flexíveis, capazes de se adaptarem a contextos sociais mais complexos. Por isso, as escolas precisam de líderes que as convertam em organizações aprendentes, com mais autonomia e flexibilidade de modo a aprenderem com a sua experiência e se transformarem em verdadeiros ambientes de aprendizagem para alunos e professores.

Neste aspecto, o Relatório TALIS da OCDE (2009), no capítulo 6 “*Leading to learn: school leadership and management styles*”, clarifica que não há uma evidente oposição entre um modelo administrativo e um modelo pedagógico: os directores que exercem uma destacada liderança pedagógica são, no geral, os que também exercem melhor a liderança administrativa. De acordo com esse mesmo Relatório, Portugal tem uma baixa liderança pedagógica e um pouco mais alta a liderança administrativa. Naturalmente, que isto se deve, à necessidade de cumprir as regras de gestão e administração das escolas, de forma a assumir-se a responsabilidade da gestão diária dos estabelecimentos educativos. Consequentemente, é imprescindível reduzir a carga administrativa dos directores de escola para que possam dedicar mais tempo à gestão dos processos pedagógicos.

Na prática, existe uma tensão entre as dimensões da gestão e da liderança: fazer mais gestão significa desenvolver menos liderança. Um aspecto importante é saber como se podem diminuir as inúmeras tarefas administrativas que os líderes das escolas têm de fazer diariamente de modo a poderem dedicar-se à gestão dos processos pedagógicos e instrucionais. Como se afirma no Relatório McKinsey (Barber e Mourshed, 2007), devem estruturar-se as funções, expectativas e incentivos para que

Os directores se concentrem na liderança instrucional e na administração do estabelecimento. Isto contrasta com os sistemas educativos em que muitos directores dedicam a maior parte do seu tempo a tarefas que se não relacionam directamente com a melhoria do ensino nas suas escolas, limitando assim as capacidades para tornar realidade as melhorias concretas dos resultados dos alunos (p. 34).

Assim, torna-se necessário vincular a liderança com a aprendizagem dos alunos. Deste modo, a liderança para a aprendizagem toma como centro de acção a qualidade do ensino e os resultados alcançados pelos

alunos. Daqui deriva que é prioritário que a liderança escolar crie um melhor contexto de trabalho para os professores e, simultaneamente, de toda a escola, influenciando positivamente a melhoria das aprendizagens dos alunos.

LIDERANÇA PARA AS APRENDIZAGENS

Temos uma literatura consistente na área dos efeitos da liderança escolar na eficácia das escolas. O efeito do director é indirecto: não é ele que trabalha nas aulas, mas pode contribuir decisivamente para construir as condições e o contexto para que se trabalhe bem nelas. A criação do ambiente, motivações que contribuam para os contextos de aprendizagem em cada sala de aula depende da liderança do director. Afirmam Louis, Toole e Hargraves (1999) que os líderes escolares podem reorganizar as condições da escola tais como o tempo, o espaço, os materiais, os incentivos, a formação, a colegialidade, o respeito e a confiança pessoal. Assim, o líder escolar torna-se um factor catalizador na promoção e gestão de um bom ensino.

Na maior parte dos países da OCDE a direcção escolar além de incluir trabalhos de administração e gestão de recursos humanos, incide numa liderança para aprendizagem (Pont, Nusche & Moorman, 2008). A questão central é, então, saber o que as lideranças escolares podem fazer para melhorar o trabalho docente e dum modo mais amplo, assegurar boas aprendizagens para todos os alunos. A liderança pedagógica, (definida como as acções levadas a cabo pelo director de escola de modo a promover as aprendizagens dos alunos) está tendo grande centralidade na literatura actual focando-se na melhoria das práticas docentes porque os efeitos positivos da liderança da aprendizagem dos alunos dependem muito das práticas desenvolvidas pelos docentes (Hopkins, 2003).

Leithwood et al. (2006), descreveram quatro tipos de práticas de liderança que têm forte impacto na aprendizagem dos alunos:

1) Estabelecimento de uma direcção (visão, expectativas, metas de grupo)

Os directores eficazes têm uma visão e um sentido de direcção da escola que contribui para que todos se identifiquem com a escola, actividades e objectivos acerca de uma missão comum, centrada no progresso dos alunos. Identifica novas oportunidades para a escola, desenvolvendo, articulando e inspirando todos os outros com a visão de

futuro que contribui para motivar todos os agentes educativos e conseguir metas comuns.

2) Desenvolvimento do pessoal

Capacidade que deve ter o líder para potenciar aquelas capacidades dos membros da organização escolar necessárias para mobilizar-se de uma maneira produtiva em função da tal direcção. Práticas concretas que compõem esta categoria de desenvolvimento das pessoas são o desenvolvimento profissional, atenção, incentivos ou apoios, processos deliberativos que ampliem a capacidade dos membros para responder melhor às situações diárias.

3) Redesenhar a organização escolar

Estabelecer condições de trabalho que possibilitem a todos o maior desenvolvimento das suas capacidades e motivações com práticas que contribuam para uma cultura colaborativa e reestruturam a organização de modo a facilitar o trabalho docente e a mudança da cultura escolar. Entre as práticas adoptadas incluem-se a criação de tempos comuns de planificação para professores, o estabelecimento de estruturas grupais para a resolução de problemas, a distribuição da liderança em tarefas específicas e uma maior implicação dos professores nas tomadas de decisões.

4) Gerir os programas de ensino e aprendizagem

Mediante um conjunto de tarefas como supervisionar e avaliar o ensino, coordenar o currículo, providenciar pelos recursos necessários e seguir o progresso dos alunos. O que ocorre na sala de aula não pode ficar ao arbítrio de cada professor, deve ser supervisionado pelo director. Este tem um papel importante na manutenção do equilíbrio da dimensão emocional, motivacional e pessoal dos professores; ter iniciativa e abertura a novas ideias e práticas.

Assim, o director assume-se como o líder pedagógico. Em vez de se limitar a uma gestão burocrática, o director passa a ser um agente de mudança e de recursos que congrega competências dos vários professores numa missão comum.

Neste sentido, e referindo a ideia de Jorge Adelino Costa, na formação dos líderes escolares embora seja importante focar as dimensões técnicas e instrumentais dos processos de liderança, é fundamental salientar “a vertente pedagógica da liderança que deve sobrepor-se às orientações racionais, eficientistas e hierárquicas (Costa, 2000, p. 20).

Uma liderança centrada na aprendizagem (*learning-centred leadership*) está relacionada com o conjunto de actividades que têm a ver com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, o que significa ir mais além de uma mera gestão e redesenhar esses processos com base nessas metas (Day et al, 2009; Leithwood et al, 2006). O acompanhamento e a monitorização dos progressos dos alunos são fundamentais em todo este processo, pelo que a liderança centrada na aprendizagem concentra-se, essencialmente, nos processos de aprendizagem dos alunos e nos seus resultados académicos, e, também, no desenvolvimento pessoal, profissional e pedagógico da equipa docente.

INFLUÊNCIA DA LIDERANÇA NAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

Os efeitos da liderança na aprendizagem dos alunos são normalmente indirectos, mediante a sua influência na capacitação, no compromisso e motivação dos professores, e nas condições de trabalho da escola.

A investigação tem demonstrado que há uma relação substancial entre a liderança e os resultados académicos dos alunos. Neste aspecto, investigadores tais como Day *et al*, 2009; Hallinger e Heck, 1996; Marzano et al, 2005; Leithwood, Louis et al, 2004; e Leithwood e Jantzy, 2008), concluíram o seguinte:

a) De todos os factores internos da escola, depois do trabalho do professor na sala de aula, a liderança é o segundo factor que contribui para o que os alunos aprendem na escola, explicando á volta de 25% de todos os efeitos escolares.

b) Dum modo geral, os líderes contribuem numa forma indirecta para a aprendizagem dos alunos ou seja, através da sua influência sobre as pessoas ou características da sua escola. O seu êxito depende muito das suas decisões que tomam relativas às partes da escola a que se deve dedicar tempo e atenção.

c) As bases de uma liderança eficaz estão dependentes de quatro factores: formação dos professores e funcionários, estabelecimento de directrizes, gestão dos programas de ensino, e redesenho da escola.

d) As lideranças eficazes dependem dos contextos específicos em que se encontra a escola, mas os efeitos da liderança são normalmente maiores onde são mais necessários, por exemplo, nas escolas situadas em ambientes mais difíceis.

Nunca como agora se chamou a atenção da influência da liderança nos resultados dos alunos dado que está demonstrado pela investigação que a influência da liderança nos resultados dos alunos é significativa e determinante.

CONCLUSÕES

Na conjuntura da crise que as organizações atravessam e, dum modo particular, as organizações escolares, estas beneficiam mais de uma liderança característica para o tempo de crise do que uma gestão para tempo de magnificência. Uma liderança que coloque no início da lista das suas prioridades, as pessoas, as aprendizagens, o ensino e os resultados dos alunos. Um paradigma de liderança pedagógica ou instrucional focada nas dimensões que o líder deve almejar e concretizar: definição da missão da escola, gestão dos programas de ensino e promoção de um clima de aprendizagem (Hallinger, 2005).

Nesta era de crise e de exigência de maior produtividade e melhores resultados, a liderança escolar pode ser um agente catalisador para as mudanças e resultados esperadas.

Parece haver uma força irresistível e implícita que leva os líderes escolares a sobrevalorizarem ou a darem primazia às suas responsabilidades de gestão, contudo, os tempos actuais de crise, na nossa perspectiva, exigem que a primazia seja dada às responsabilidades de uma liderança transformacional, instrucional e pedagógica.

Investigação realizada por Leithwood (2004), concluiu que uma liderança escolar eficaz pode desempenhar um papel altamente significativo na aprendizagem dos alunos, secundada apenas pelo ensino na sala de aula e que o impacto dessa liderança é maior nas escolas que apresentam mais desafios. Talvez o mais importante dessa investigação é revelar que o impacto é indirecto concretizado através das acções dos líderes em relação: a) às condições da escola (articulação duma visão, estabelecimento de altas expectativas e promoção de uma comunicação aberta em toda a organização escolar); b) aos professores (recrutamento, motivação, e formação); e, c) às condições nas salas de aula (recursos adequados e apresentação de modelos das melhores práticas).

Terminamos com uma citação de Bostingl (1992) o qual refere que:

“... As escolas de qualidade vêem o processo de aprendizagem como uma espiral, com estratégias dos

alunos e dos professores dirigidas para um aperfeiçoamento ilimitado e contínuo” (p. 37).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barroso, J., Afonso, N. & Dinis, L. (2007). *Country background report for Portugal (Improving schools leadership)*. Paris: OCDE. Consultado em 5 de Novembro de 2011 em www.oecd.org/edu/schoolleadership.

Bass, B. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.

Bostingl, J. (1992). *Schools of quality*. Alexandria, VA: ASCD

Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage.

Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.

Costa, J. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In Jorge Adelino Costa, A. Neto Mendes & Alexandre Ventura (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Day et al. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes. Final report*. Nottingham: National College for School Leadership.

Fayol, H. (1916). *General and industrial management*. London: Pitman.

Fleishman, E., Mumford, Zaccaro M. , Levin, S., Korotkin, K. & Hein, M. (1991). Taxonomic efforts in the description of leader behaviour: A synthesis and functional interpretation. *Leadership Quarterly*, 2(4), 245-287.

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools* 4(3), 221-240.

Hallinger, P. & Heck, R. (1998). Exploring the principal contribution to school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32 (1), 5-44.

Hopkins, D. (2003). Instructional leadership and school improvement. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves e C. Chapman (Eds.) *Effective leadership for school improvement* (pp. 55.-71). London: Routledge Falmer.

Kotter, J. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. New York: Free Press.

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. & Wahlstrom, K,. (2004). *How leadership influences student learning*. Minneapolis: Center for Applied Research and educational Improvement. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, O. Harris, D. (2006). Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning. London: DEFS. Research report 800. Consultado em 10-1-11 no site [Http://www.dcf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf](http://www.dcf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf).

Leithwood, K. & Jabntzy, D. (2008). Linking ladership to student learning: The contributions of leaders efficacy. *Educational administration Quaterly*, 44 (4), 496-528.

Louis, K.,Toole, J. & Hargreaves, A. (1999). Rethinking school improvement. In Murphy e Louis (Eds), *Handbook of Research on Educational Administration*, (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 251-276.

Marzano, R., Waters, T. & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Stogdill, R. (1974). *Handbook of leadership. A survey of theory and research*. New York: Free Press.

Zaleznik, A. (1997, May-June). Managers and leaders. Are they different? *Harvard Business Review*, 55, 67-78.

PARTE II

[OFICINA A]

“Oportunidades para a Escola em Tempo de Crise”

LIDERANÇA E GÉNERO: QUE RELAÇÕES?

ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA MADEIRA

Márcia Andreia Pita da Silva

António V. Bento

Centro de Investigação em Educação
Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

Numa atualidade onde o contingente, a mudança e a complexidade não podem ser descurados, a questão da liderança surge como um tema peculiar que potencia uma outra forma de fazer e pensar as atuais organizações. Na especificidade do contexto escolar, vivemos esta realidade, em que os indivíduos são eles mesmos fenómenos da globalização, onde lhes é exigido conhecimento, capacidade de adaptação, soluções que viabilizem uma relação de influência mútua, entre líder, liderado e ato de liderar. A temática da liderança implica um trabalho que não se vislumbra linear e como tal merece uma análise crítica e objetiva, uma vez que a mesma tem suscitado um não menos característico discurso crítico, por parte de autores/investigadores na área. Diversos autores reforçam a noção de que a liderança representa um assunto vasto e de difícil definição (Costa, 2000; Hargreaves & Fink, 2007; Hooper & Potter, 2010; Jesuíno, 1999; Rego & Cunha, 2007).

Conscientes da amplitude e complexidade do nosso objeto de estudo e que o objectivo de qualquer liderança é a eficácia e a consequente eficácia da organização e do grupo que lidera, procuramos expôr ideias sobre a liderança e a sua associação às competências para liderar eficazmente. É precisamente nesta perspetiva que a proposta de investigação surgiu da pesquisa bibliográfica que nos conduziu para a pertinência do nosso estudo e organizarmos a investigação de forma a responder à seguinte problemática: Existem diferenças significativas quanto ao estilo de liderança do Diretores das Escolas Públicas do 1º Ciclo da Região Autónoma da Madeira (RAM) em relação ao género? Neste contexto de trabalho não foram descurados os seguintes objetivos que irão nortear o nosso estudo: a) verificar qual o estilo de liderança dominante nestas escolas; b) aferir se o género se assume como um fator fundamental na determinação do estilo de liderança; e, c) se existe alguma relação entre o género e a eficácia da liderança.

A LIDERANÇA

O facto do conceito de liderança ter sido alvo de diversas interpretações teóricas ao longo do século XX e no início do século XXI torna difícil a sua definição de uma forma unilateral (Castanheira & Costa, 2007, p.141). Não obstante esta realidade, são partilhadas ideias comuns, atribuídas tanto aos líderes como à própria ação de liderar. Persiste uma concordância que valida a ideia de que a liderança implica a necessidade de diversas aprendizagens e a definição conjunta das metas, bem como o desenvolvimento e a renovação de um sentido claro de propósito moral e de visão. Subsiste a ideia de que os líderes têm uma grande influência sobre os liderados e sobre os seus comportamentos; no entanto, não é abandonado um conceito de liderança que implica a realização de objetivos comuns, tanto dos líderes como dos seguidores (Afonso, 2011; ass & Avolio, 1994; Eagly & Carli, 2003; Hooper & Potter, 2010; Pereira, 2006; Rego & Cunha, 2009; Yukl, 2008).

No presente contexto, consideremos o seguinte: A liderança compreende duas categorias de comportamento – Liderança Transacional e Transformacional (Yukl, 2009, p.51), cuja génese dos conceitos se deve ao trabalho de James MacGregor Burns (1978) que na década de 80 lançou as sementes destas teorias. A Liderança Transformacional poderá ser definida como o efeito do líder sobre os seguidores, uma vez que estes sentem confiança, admiração, lealdade e respeito pelo líder (Rego & Cunha, 2007). Os líderes transformacionais estabelecem metas futuras, desenvolvem planos para atingir os objetivos, e inovam, mesmo quando a sua organização é geralmente bem-sucedida. Pela orientação e capacitação dos seguidores, esses líderes auxiliam o desenvolvimento do potencial dos liderados e, assim, contribuem mais eficazmente para a organização dos mesmos (Eagly & Carli, 2003, p.815).

A Liderança Transacional, por outro lado, ocorre quando o líder recompensa ou disciplina o liderado dependendo do seu desempenho (Bass & Avolio, 1994, p.4). Estas recompensas são frequentemente mais extrínsecas do que intrínsecas, uma vez que os “líderes focalizam-se mais na manutenção ou realização do desempenho eficaz dos colaboradores do que na satisfação dos mesmos” (Pereira, 2006, p.33). Por fim, os pesquisadores distinguem um estilo *Laissez-Faire* que é marcado por uma falha geral de assumir a responsabilidade pela gestão. O líder não exhibe comportamentos típicos de liderança, e pode ser simplesmente identificado como a ausência ou o evitamento do exercício da liderança, traduzido geralmente por uma

ineficácia nos resultados obtidos (Bass & Avolio, 2004, p.3; Castanheira & Costa, 2007, p.143; Eagly & Carli, 2003, p.825).

Após as leituras efetuadas, no âmbito da temática «Liderança e Eficácia», inferimos que este conceito, embora de difícil definição, continha denominadores comuns, nomeadamente a associação da eficácia às competências de liderança. É usualmente referido que a liderança não está interligada com a personalidade, mas com o comportamento. Daí que os ingredientes que permitem criar uma equipa de sucesso estão relacionados com as competências requeridas, relevantes para a generalidade das funções de liderança (apoiado nos estudos de Afonso, 2011; Avolio & Bass, 1995; Kouzes & Posner, 2009; Vessey, Barrett, & Mumford, 2011). Por forma a aferir as competências de liderança privilegiadas pelos líderes, recorreremos ainda aos estudos de dois autores conceituados nesta área: Cunha *et al* (2007); Hooper e Potter (1997; 2010). Estes definiram a eficácia da liderança por associação às competências que os líderes devem possuir. Passamos então a enunciar a perspetiva de cada investigação.

De acordo com Hooper e Potter (1997) o potencial da liderança necessita de ser embalado e inspirado por bons mentores que treinam indivíduos através de uma abordagem flexível, baseada em sete competências necessárias para liderar eficazmente a todos os níveis, no estilo apropriado, de forma a criar valor numa organização: 1. Definir uma direção; 2. Definir um exemplo; 3. Comunicação eficaz; 4. Criar alinhamento; 5. Conseguir o melhor das pessoas; 6. Agir como agente da mudança; 7. Tomar decisões em tempos de crise ou incerteza (pp. 99-112). Por outro lado, Cunha, Rego, Cunha, e Cabral-Cardoso (2007) definiram três grupos de competências que consideraram relevantes para a eficácia dos líderes: 1.Competências Técnicas; 2.Competências Interpessoais; 3.Competências Conceptuais (cognitivas) (pp.344-346).

O GÉNERO

Ao analisar o conceito de liderança e eficácia, deparámo-nos com uma variável que assume especial interesse: o género. Com o nosso estudo procurámos estabelecer uma relação entre a Liderança e o Género, uma vez que apesar das centenas de estudos efetuados, Vecchio (2003) e Powell e Graves (2003) afirmam que os investigadores não concordam sobre o âmbito, magnitude ou causas das diferenças de sexo. Importa realçar que a partir de pesquisas recentes sobre os estereótipos, se comprovou que as mulheres são percecionadas como sendo «mais emocionais» que os homens. Para precisarmos melhor a questão notemos que o «estereótipo

emotividade» sustenta que as mulheres são mais emocionais dentro de certos domínios afetivos, como por exemplo, amor, tristeza, culpa, vergonha, compaixão, enquanto os homens tendem a ser mais emocionais dentro de outros domínios específicos, por exemplo, a raiva e o orgulho/ego (Vecchio, 2002, p.658).

No âmbito da relação entre a liderança e o género, verificámos que, mesmo nos países onde as mulheres ocupam mais cargos de gestão escolar que os homens “(e que não são muitos – Portugal, a nível do primeiro ciclo do Ensino Básico parece constituir exceção), essas mesmas mulheres continuam a não desempenhar funções de gestão e de liderança” em paridade com os homens em todos os níveis de ensino (Rocha, 2000, p.115). Pertinentemente, Barracho e Martins (2010) indicam que têm sido feitos poucos estudos com a finalidade de explorar a relação existente entre a liderança transformacional e o género. “Todavia, entre os existentes é possível distinguir dois tipos diferentes. Um avalia aspetos andróginos da liderança transformacional (p.108), enquanto o outro se centra na «vantagem feminina» e na efeminização da liderança transformacional (Vecchio, 2002).

Da literatura revista, concluímos que há evidências de valor que advêm das diferenças de sexo. Se essas diferenças de valor são uma vantagem ou desvantagem para as mulheres como líderes é difícil de discernir. Se assim for, um líder do sexo feminino que tente inculcar mais compaixão social ou atenção mais rigorosas às regras éticas compartilhadas a partir da plataforma de um papel de liderança machista, enfrentaria alguns desafios no ambiente organizacional (Bass & Avolio, 1994; Barracho & Martins 2010; Correia, 2009; Eagly, 2005; Eagly & Carli, 2003; Vecchio, 2002).

METODOLOGIA

O nosso estudo baseou-se nos seguintes sujeitos de investigação: a população ou universo de Diretores das Escolas Públicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM, através da aplicação de questionários, visando a sua autorrepresentação sobre a prática de liderança. Procurámos que fossem respondidos pelo total dos 100 Diretores Escolares segundo dados fornecidos no sítio da Secretaria Regional de Educação e Cultura.

No que concerne à metodologia, dentro do método científico, optámos por uma abordagem quantitativa e qualitativa, dada a natureza complexa e ambígua do fenómeno da Liderança Escolar. Para a concretização da presente investigação, optámos pelo método de estudo de caso, uma vez

que é indicado para investigadores isolados, proporcionando a oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo (Bell, 2008, p.23; Sousa, 2005, p.139).

Após o pré-teste e solicitação das autorizações à Secretaria Regional de Educação e Cultura, e aos autores cuja informação constava no questionário, iniciámos os procedimentos para a aplicação dos inquéritos, que decorreu durante os meses de Maio e Junho de 2011. O questionário teve como objetivo identificar os estilos de liderança dos Diretores dos estabelecimentos de ensino, categorizando-os em três tipos: Transformacional, Transacional e *Laissez-Faire* e verificar qual a sua perceção relativamente a uma liderança eficaz. O instrumento estruturou-se em três partes em que a primeira secção se reportou à caracterização pessoal e profissional do inquirido. A segunda parte incluiu o **Questionário Multifactorial de Liderança (MLQ - Multifactor Leadership Questionnaire)**, na versão do líder e cujos autores são © **Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio**. No quadro 1, estão representados os 12 factores do MLQ.

A terceira parte do questionário, relacionada diretamente com a eficácia da liderança, englobou um questionário elaborado por **Alan Hooper e John Potter**, que pretende aferir a autoavaliação da eficácia do líder. Nomearam como: **Avaliação de 360º da liderança com base nas sete competências da liderança (autoavaliação)**.

A resposta a cada um dos itens do questionário traduziu-se na atribuição, por parte dos respondentes, de uma **escala de frequência tipo likert** em que: 0 = Nunca; 1 = Ocasionalmente; 2 = Algumas vezes; 3 = Muitas Vezes; 4 = Frequentemente. Uma classificação menor em determinada questão reflete uma menor exibição desse comportamento, por parte do líder.

A terceira parte do questionário contemplou uma **questão aberta** elaborada a partir dos trabalhos de Cunha *et al* (2007) e de Rego e Cunha (2007) que consiste na escolha da competência de liderança que o Diretor atribui maior importância e a justificação da sua opção.

Quadro 1. Doze fatores representados nas quarenta e cinco questões do MLQ.

Liderança Transformacional

IIA - Atributos de Influência Idealizada (*Idealized Influence - Attributed*): Refere-se à forma como os líderes transformacionais exercem grande poder e influência sobre os seus seguidores, de tal forma que estes desenvolvem fortes sentimentos sobre os mesmos, querendo identificar-se com eles e com a sua missão.

IIB - Comportamentos de Influência Idealizada (*Idealized Influence - Behavior*): Esta categoria relaciona-se com os comportamentos demonstrados pelo líder, que inspira e dinamiza os seus seguidores, fala dos seus valores e convicções e são coerentes com os mesmos na sua conduta, com postura ética e moral.

IM - Motivação Inspiracional (*Inspirational Motivation*): São líderes, que através do seu comportamento, motivam quem os rodeia, promovem um espírito de equipa, articulam de uma forma simples os objetivos comuns e estimulam a mútua compreensão do que é certo e importante.

IS - Estimulação Intelectual (*Intellectual Stimulation*): Através da estimulação intelectual, os líderes ajudam os liderados a reconhecerem as suas próprias crenças e valores e fomentam o pensamento criativo e inovador.

IC - Consideração Individual (*Individual Consideration*): O líder mostra-se preocupado com a realização pessoal e profissional dos seus colaboradores, na medida em que desenvolve o seu potencial, dá-lhes feedback e delega responsabilidades.

Liderança Transacional

CR - Recompensa pelos objetivos atingidos (*Contingent Reward*): O líder clarifica o que o seguidor deve fazer e o seu esforço pode ser recompensado por meios materiais ou psicológicos, funcionando como promoção da melhoria do desempenho individual e do grupo.

MBEA - Gestão por Exceção Ativa (*Management-by-Exception: Active*): O líder centra-se no acompanhamento controlador das tarefas desempenhadas pelos seguidores, de forma a poder corrigir os erros, desvios e falhas. É um líder vigilante, atento e ativo.

Liderança Laissez-Faire

MBEP - Gestão por Exceção Passiva (*Management-by-Exception: Passive*): Aspeto da Liderança que se caracteriza por uma espécie de inatividade face aos problemas por parte dos líderes que apenas atuam quando os problemas se agravam. Esta categoria está correlacionada negativamente com a performance organizacional.

LF - Ausência de Liderança (*Laissez-Faire*): É um líder que evita tomar decisões, ignorando as suas responsabilidades e autoridade, adia a resposta a questões urgentes, está ausente quando é necessário, o que origina um impacto negativo no desenvolvimento organizacional.

Resultados da Liderança

EE - Esforço Extra (*Extra Effort*): Os líderes conseguem levar os seguidores a fazerem mais do que o esperado, superando as expectativas, desenvolvendo-lhes a intenção de se superarem cada vez mais.

E - Eficácia (*Effectiveness*): Os líderes lideram grupos eficazes, em que se tem em conta os interesses de cada um e do grupo como um todo. Estes líderes têm a capacidade de representar eficazmente a equipa, face a níveis hierarquicamente mais elevados.

S - Satisfação (*Satisfaction*): Categoria que avalia a satisfação dos outros perante a atuação dos líderes, perante o seu estilo de liderança, indicando se essa forma de agir e liderar provoca um ambiente de trabalho agradável e se é percebido como adequado.

(Bass & Avolio, 2004, pp.28-34/95-97).

Quadro 2. Sete competências para liderar eficazmente a todos os níveis e no estilo apropriado, de forma a criar valor numa organização.

- 1. Definir uma direção:** Envolve uma ideia clara de para onde queremos ir e a forma como atingimos o objectivo que envolve uma boa organização. Ser líder implica ter visão e exige criatividade – estes são os primeiros passos essenciais para o estabelecimento da direção.
- 2. Definir um exemplo:** O exemplo fornecido pelos líderes é crucial, porque as pessoas respeitam e seguem os líderes cujo comportamento reflete as suas palavras, pois eles não têm nenhum respeito para com os líderes que dizem uma coisa e fazem outra.
- 3. Comunicação eficaz:** O líder deverá possuir a capacidade de comunicar aos outros de forma simples e eficaz, para que eles entendam o que está sendo dito e aquilo que devem fazer, e verificar isso posteriormente para garantir que as pessoas compreendem a mensagem.
- 4. Criar alinhamento:** Antes da liderança tentar alinhar as pessoas na organização é necessário tornar clara a direção que estão a tomar, considerando que as comunicações são abertas e permitem um fluxo livre de informações em ambos os sentidos.
- 5. Conseguir o melhor das pessoas:** Esta competência está naturalmente relacionada com o exemplo pessoal e envolve características como motivação, inspiração, incentivo, confiança e capacitação.
- 6. Agir como agente da mudança:** A mudança exige muita energia e resistência para iniciar o estímulo necessário no início do processo de mudança, portanto é mais fácil para um novo líder iniciar este processo, mas há que ter em conta duas partes do processo de mudança: o que mudar e como mudar.
- 7. Tomar decisões em tempos de crise ou incerteza:** A liderança é decisiva numa situação de crise, de facto, a ligação é tão forte que há uma percepção de que este é o principal objetivo da liderança, resultando no estereótipo do líder forte, focado, masculino e decidido.

(Hooper & Potter, 1997, pp. 99-112).

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após a recolha dos questionários, procedemos ao tratamento estatístico das suas respostas, no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 18.0 para *Windows*, que é uma aplicação de tratamento estatístico de dados. Relativamente à caracterização da amostra foram inquiridos 90 Diretores, dos quais 73,3% são do sexo feminino e 26,7%, do sexo masculino. No que concerne às habilitações literárias dos respondentes, tendo presente a profissão exercida – a docência, verificamos que 74,4% possui uma Licenciatura, 13,3% concluiu uma Pós-Graduação, 6,7% possui Bacharelato, 4,4% Mestrado e 1,1% Doutoramento.

Quanto à caracterização pessoal e profissional dos inquiridos, a idade mínima observada foi de 30 anos e a máxima de 60 anos. Em média, os Diretores inquiridos têm cerca de 43 anos. No que concerne ao tempo de serviço docente, existe o tempo mínimo de 7 anos e o máximo de 52 anos. Em média estão na profissão durante 20 anos. O tempo mínimo na instituição é de 2 anos e o máximo de 33. O tempo médio na instituição é de

aproximadamente 12 anos. Também foi questionado os anos de serviço com o cargo de Diretor, tendo-se verificado no mínimo 1 ano e no máximo 24. Em média, os inquiridos exercem o cargo de Diretor, durante cerca de 6 anos.

Quadro 3. Correspondência entre as Categorias e Unidades de Análise.

Categorias (Competências de Liderança)	Unidades de Análise
Técnicas	Conhecer técnicas e equipamentos; Planejar e organizar o trabalho; Compreender e dirigir os subordinados; Monitorar e avaliar o desempenho; Lidar com interrupções no fluxo de atividades; Conhecer os processos da concorrência, para melhorar o planejamento estratégico.
Interpessoais	Possuir empatia, perspicácia social, charme, tacto, diplomacia, fluência verbal; Demonstrar relações de cooperação; Identificar as necessidades, objetivos; Tomar decisões integradoras e implementáveis; Usar estratégias de influência adequadas; Ser capaz de ouvir com atenção, empatia e cortesia; Negociar e resolver conflitos com sucesso; Lidar com pessoas de diferentes culturas.
Conceptuais (cognitivas)	Analisar eventos, reconhecer tendências, detetar oportunidades e problemas potenciais, antecipar e esclarecer mudanças e constrangimentos; Desenvolver soluções criativas para problemas inéditos e complexos; Compreender como se inter-relacionam as diversas partes da organização; Decifrar modos eficazes de coordenação; Identificar fatores críticos de sucesso; Tomar decisões em ambientes ambíguos (incerteza, informação escassa).

(Cunha, Rego, Cunha, E Cabral-Cardoso, 2007, p.343).

Como último dado de caracterização temos a localização da escola. Foram abrangidos todos os Concelhos da Região Autónoma da Madeira, incidindo sobre os Concelhos do Funchal (31,1%), Câmara de Lobos (18,9%) e Santa Cruz (10%), por se tratar de Concelhos mais populosos e consequentemente Concelhos com mais escolas.

Nesta fase passamos a analisar os resultados, de acordo com as questões/objetivos desta investigação:

- Qual o estilo de liderança dominante nestas escolas?

O questionário MLQ permitiu-nos identificar o estilo de liderança dominante e, de acordo com os resultados, os Diretores de Escola percebem-se mais como líderes transformacionais (valor médio de 3,08), seguindo-se o estilo de Liderança Transaccional (valor médio de 2,45). É com o *Laissez-Faire* que os Diretores inquiridos menos se identificam, apresentando resultados inferiores (valor médio de 0,34).

Estes resultados indicam que os líderes do nosso estudo apresentam traços de Liderança Transformacional, ou seja, procuram fomentar o empenho dos seguidores e induzem-nos a ultrapassar os seus autointeresses, em prol dos objetivos da organização, assim conseguindo obter o seu empenhamento e produzindo grandes mudanças e elevados desempenhos (Cunha *et al*, 2007). Num nível inferior, os inquiridos também demonstraram possuir comportamentos associados à Liderança Transaccional, visto que procuram satisfazer as necessidades básicas dos liderados, focando-se em transações ou trocas através de um comportamento de recompensas (Bass & Avolio, 1994).

- Será o género um fator fundamental na determinação do estilo de liderança?

A investigação incidiu, fundamentalmente, na determinação da influência do género no estilo de liderança percebido pelos líderes inquiridos. Comprovámos que ambos os géneros consideram adotar um estilo de Liderança mais Transformacional, logo não existe evidência suficiente para afirmar que a opinião é significativamente diferente entre Diretores e Diretoras. De igual modo, tanto os inquiridos do género masculino como do género feminino evidenciaram, nas suas respostas, que nunca ou ocasionalmente se identificam com o estilo de Liderança *Laissez-*

Faire, ou seja, não evitam a tomada de decisões, nem abdicam da sua responsabilidade e autoridade (Castanheira & Costa, 2007).

Em relação às Categorias de Liderança, obtiveram valores médios mais altos: “Estimulação Intelectual” (3,22), “Motivação Inspiradora” (3,21), “Consideração Individualizada” (3,09) e “Influência Individualizada” (3,09). Analisando as categorias segundo o género, com base no valor de prova igual a $0,015 < 0,05$, podemos afirmar que existem diferenças significativas entre Diretores e Diretoras na opinião dada às questões do fator de liderança “**Estimulação Intelectual**”. Este facto evidencia que os Diretores, no exercício da sua liderança, procuram fomentar os seguidores a serem inovadores e criativos; não criticam publicamente os erros dos liderados individuais; procuram novas ideias e soluções criativas para os problemas, com o apoio dos seguidores (Bass & Avolio, 2004, p.96). É também interessante verificar que o valor médio mais alto, na maioria das categorias, ocorre no grupo género masculino.

▪ Qual a relação entre o género e a eficácia da liderança?

Visto existir uma relação e complementaridade entre o estilo de liderança percebido pelos líderes inquiridos e a eficácia da liderança, importa aferir a sua relação com o género. O MLQ contempla um fator de liderança que corresponde à eficácia e cuja média apresenta valores positivos. Nele comprovámos que os Diretores de ambos os sexos partilham da opinião que se encontram a liderar um grupo com elevados níveis de eficácia e que procuram satisfazer as necessidades de cada um. Novamente, os líderes masculinos apresentam valores superiores, relativamente à sua percepção de eficácia, em relação às líderes femininas.

Como já foi exposto anteriormente, relacionámos a eficácia com as competências necessárias para uma liderança eficaz, assente nos estudos de Hooper e Potter (2010) e Cunha *et al* (2007). Verificando os resultados obtidos, relativamente às Sete Competências necessárias para liderar eficazmente, os líderes inquiridos consideraram ser mais importante: «Criar alinhamento» e «Comunicar eficazmente». A competência que obteve os resultados mais baixos foi «Conseguir o melhor das pessoas», cuja ação corresponde à criação de um plano para cada pessoa da equipa, com o objetivo de desenvolverem o conhecimento, capacidades, atitudes e competências de que necessitam para trabalhar de forma eficaz. Esta situação pode significar que faltam instrumentos para a devida orientação dos recursos humanos nas escolas, de forma a melhorar o seu desempenho, além das funções tradicionais atribuídas a cada membro da organização.

Em relação ao género, os testes estatísticos provaram não haver diferenças significativas que possam divergir do género, à exceção da opinião dada à competência «Criar alinhamento», com pontuação superior atribuída à perceção do género masculino. Isto significa que os homens do nosso estudo consideram que informam com regularidade a sua equipa sobre o que se está a passar na escola e procuram que estejam todos empenhados na dinâmica escolar, de forma a torná-la bem-sucedida. Em média, os Diretores voltaram a pontuar mais elevado na maioria das competências, em comparação com Diretoras, embora esta diferença não seja significativa.

Em relação às três competências para a eficácia da liderança de Cunha *et al* (2007), tanto os líderes femininos como os masculinos assinalaram, como competência mais importante para uma liderança eficaz, a Competência Interpessoal. Consideram relevante no desempenho das suas funções possuir empatia, perspicácia social, charme, tato, diplomacia, fluência verbal; demonstrar relações de cooperação; identificar as necessidades e objetivos; tomar decisões integradoras e implementáveis; usar estratégias de influência adequadas; ser capaz de ouvir com atenção, empatia e cortesia; negociar e resolver conflitos com sucesso; lidar com pessoas de diferentes culturas (Cunha *et al*, 2007, p.343).

De acordo com os resultados obtidos, podemos concluir que existem diferenças significativas acerca da opinião sobre a competência mais relevante para o desempenho das funções de Diretor, em relação ao género. As líderes femininas atribuem maior importância às Competências Interpessoais (conhecimentos acerca do comportamento humano), enquanto os líderes masculinos consideram relevantes as Competências Técnicas (conhecimento e capacidades acerca do modo de realizar as tarefas). Assim, concluímos que os homens, ao contrário das mulheres, atribuem igual importância às duas competências. Ao mesmo tempo que se interessam por compreender os comportamentos humanos, também procuram conhecer técnicas e equipamentos; planear e organizar o trabalho; compreender e dirigir os subordinados; monitorar e avaliar o desempenho; lidar com disrupções no fluxo de atividades; conhecer os processos da concorrência, para melhorar o planeamento estratégico (Cunha *et al*, 2007, p.343).

Relativamente à justificação dada à escolha das Competências Interpessoais e Técnicas, não houve diferenças significativas entre os géneros. No que concerne à primeira competência, ambos privilegiaram as mesmas unidades de análise e atribuíram maior importância às «relações de cooperação». Verificámos a mesma situação em relação à segunda

competência, visto que tanto as líderes femininas como os líderes masculinos atribuíram maior importância ao conhecimento de «técnicas e equipamentos».

No que concerne às Competências Conceptuais (Cognitivas), apenas um líder masculino apontou esta competência, mas não justificou a opção. Por outro lado, oito líderes femininas preferiram a Competência Conceptual (cognitiva) e a maioria justificou a sua opção pela capacidade de «decifrar modos eficazes de coordenação».

Quanto à terceira questão de investigação, e estabelecendo uma ligação com as diversas partes do questionário relacionadas com a eficácia, podemos concluir que não existe uma diferença efetiva relativamente à eficácia percebida pelos próprios Diretores. As únicas desigualdades significativas que podemos realçar prendem-se com dois aspetos: (1) os líderes masculinos atribuem igual importância às Competências Interpessoais e Técnicas, enquanto as líderes femininas valorizam, na sua grande maioria, as primeiras; (2) o género masculino demonstrou tendência para pontuar, em média, mais alto ao longo do questionário, o que demonstra que se percebem com resultados superiores em vários aspetos, em comparação com o género feminino, ou seja, as mulheres assinalaram valores inferiores na escala aquando da resposta aos itens solicitados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em jeito de conclusão, importa sublinhar que procurámos ao longo da investigação, pensar e refletir sobre a liderança dos Diretores de Escola e foi nossa pretensão responder à seguinte questão de Investigação: **Existem diferenças significativas quanto ao estilo de liderança dos Diretores das Escolas Públicas do 1.º Ciclo da RAM, em relação ao género?** Dando uma resposta objetiva à questão que norteou o nosso estudo, não encontramos diferenças significativas quanto ao estilo de liderança percebido que possa estar relacionado com o género. Tanto os líderes masculinos como femininos obtiveram maior pontuação no estilo de Liderança Transformacional. As maiores diferenças entre os géneros foram encontradas, a nível da percepção relativa às competências de liderança, descritas anteriormente.

Fazendo a interligação com investigações realizadas anteriormente, verificámos que alguns pesquisadores apontam as mulheres líderes como sendo mais transformacionais do que os homens, acompanhadas por maior

satisfação na pontuação relativa à eficácia (Bass & Avolio, 1994, 2004). No entanto, o nosso estudo não demonstrou esta tendência. Os resultados obtidos indicam que ambos os géneros adotam o estilo transformacional. Assim esta investigação parece contribuir para as correntes que defendem a igualdade de géneros no que diz respeito ao sucesso do líder (Barracho & Martins, 2010; Duarte, D'Oliveira, & Gomes, 2009; Eagly, 2005; Vecchio, 2003). As conclusões apontam igualmente que não existe uma vantagem feminina significativa (Eagly & Carli, 2003; Vecchio, 2002). Os investigadores que analisaram os aspetos da liderança com o MLQ reforçam a ideia de que o líder mais eficaz é aquele onde predomina a Liderança Transformacional, seguido da Liderança Transacional e, em último lugar, da Liderança *Laissez-Faire* (Avolio & Bass, 1995; Bass & Avolio, 2004). Após esta constatação podemos afirmar que a maioria dos Diretores de escola inquiridos percebe a adoção de uma liderança eficaz, independentemente do género (Vecchio, 2002). Os resultados obtidos vão contra as conclusões dos estudos de Vinkenburg, Engen, Eagly, & Johannesen-Schmidt (2011) que apontam a liderança feminina como sendo mais eficaz.

Notemos ainda que, partindo do pressuposto que a liderança é um processo complexo, que depende do contexto em que se insere, não pretendemos generalizar os resultados obtidos, mas sim dar um contributo para uma melhor compreensão desta problemática, no contexto específico das Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para finalizar, importa reiterar que o património mais importante da organização são as pessoas e o que realmente interessa é adotar o estilo que potencie a eficácia e as relações positivas. Os investigadores focam a importância que deverá ser atribuída às relações humanas, nas quais se inclui o compromisso organizacional, identificação com a organização, confiança mútua, cooperação e otimismo em relação ao futuro (Yukl, 2008, p.711). As pessoas desejam ser menos forçadas e mais influenciadas, menos criticadas e mais recompensadas, menos dirigidas e mais incluídas (Frankel, 2007, p.14), daí a utilidade de se realizarem estudos, cuja análise recaia sobre as características da liderança e auxiliem os líderes a olhar este fenómeno de diferentes perspetivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, P. L. (2009). *Liderança: Elementos-chave do processo*. Lisboa: Porto Editora.
- Afonso, P. L. (2011). *Dilemas da Liderança*. Lisboa: Escolar Editora.

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 6 (2), 199-218, doi:10.1016/1048-843(95)90035-7.

Barracho, C., & Martins, C. M. (2010). *Liderança e Género*. Lisboa: Sílabo

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (2004). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire- Manual and Set*. University of Nebraska: Mind Garden.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness: Through Transformational Leadership*. California: Sage.

Castanheira, P. & Costa, J. A.(2007). Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. Acedido a 2 de Abril de 2010.Disponível em <http://www.asa.pt/CE/PDF/Liderancas.pdf>

Costa, J. A. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura, (Orgs.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 109-117). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: RH.

Duarte, A., D'Oliveira, T., & Gomes, J. (2009, Julho/Setembro). «Imperium femininis»...Uma liderança de sucesso escondido. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, pp. 12-24.

Eagly, A. H. (2005). Achieving relational authenticity in leadership: Does gender matter? *The Leadership Quarterly* 16, 459–474. doi:10.1016/j.physletb.2003.10.071.

Eagly, A. H., & Carli, L. L. (5 de Setembro de 2003). The female leadership advantage: An evaluation. *The Leadership Quarterly* 14, 807-834, doi:10.1016/j.leaqua.2003.09.004.

Frankel, L. P. (2007). *Mulheres Lideram Melhor Que Homens: Descubra por que o perfil feminino se destaca no trabalho, em casa e na vida*. São Paulo: Gente.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.

Hooper, A., & Potter, J. (1997). *The Business of Leadership*. Gower: Ashgate.

Hooper, A., & Potter, J. (2010). *Liderança Inteligente, criar a paixão pela mudança*. Lisboa: Actual Editora.

Jesuíno, J. C. (1999). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2009). *O Desafio da Liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio

- Leithwood, K. A., & Poplin, M. S. (Fevereiro de 1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49 (5), 8-12.
- Pereira, A. (2008). SPSS Guia Prático de Utilização: análise de dados para ciências sociais e psicologia. Lisboa: Sílabo.
- Pereira, H. (2006). Liderança nas Escolas - Comportamentos docentes e desempenho de estudantes: um estudo empírico. Lisboa: Ministério da Educação.
- Powel, G. N., & Graves, L. M. (2003). *Women and Men in Management*. California: Sage.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2007). A Essência da Liderança: Mudança, Resultados; Integridade. Lisboa: RH Editora.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2009). *Liderança Positiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rocha, C. (2000). Perspectivas organizacionais sobre a liderança feminina em contexto educativo. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura (Orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 109-118). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vecchio, R. P. (2002). Leadership and gender advantage. *The Leadership Quarterly*, 13 (6), 643–671. doi: 10.1016/S1048-9843(02)00156-X.
- Vecchio, R. P. (2003). In search of gender advantage. *The Leadership Quarterly*, 14 (6), 835–850. doi:10.1016/j.physletb.2003.10.07.
- Vessey, W. B., Barrett, J., & Mumford, M. D. (Agosto de 2011). Leader cognition under threat: “Just the Facts”. *The Leadership Quarterly*, 22 (4), 710-728. doi:10.1016/j.leaqua.2011.05.011.
- Vinkenburg, C. J., Engen, M. L., Eagly, A. H., & Johannesen-Schmidt, M. C. (2011). An exploration of stereotypical beliefs about leadership styles: Is transformational leadership a route to women's promotion? *The Leadership Quarterly*, 22, 10–21. doi:10.1016/j.leaqua.2010.12.003.
- Yin, R. K. (2003). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. São Paulo: Bookman.
- Yukl, G. (Dezembro de 2008). How leaders influence organizational effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 19 (6), 708-722. doi:10.1016/j.physletb.2003.10.071.
- Yukl, G. (Fevereiro de 2009). Leading organizational learning: Reflections on theory and research. *The Leadership Quarterly*, 20 (1), 49-53. doi:10.1016/j.leaqua.2008.11.006.

O EXERCÍCIO DA LIDERANÇA DO PRESIDENTE DE ESCOLA COMO PROMOTOR DE INOVAÇÃO E MUDANÇA

Ana Isabel Freitas

Escola Secundária Jaime Moniz
Funchal

Lídia da Conceição Grave-Resendes

Departamento de Educação e Ensino a Distância
Universidade Aberta

INTRODUÇÃO

A sociedade pós moderna é marcada pela mudança e pela incerteza. Se a evolução nas ciências trouxe ao homem, por um lado, desenvolvimento e melhores condições de vida, por outro, é geradora de incerteza e cepticismo. Sendo a escola parte integrante da sociedade as dinâmicas de mudança também vão afectá-la, desejando-se que, ela própria, seja capaz de responder aos desafios que lhe são colocados. Neste contexto, o papel do presidente/diretor de escola assume um lugar de destaque, pois os processos de mudança não acontecem por si sós. Alguns estudos já efetuados parecem concluir que a liderança do diretor tem impacto sobre os resultados escolares dos alunos. Por isso, o líder escolar deve ser um elemento dinamizador de novas práticas, aproveitando as competências de todos os membros da organização, ser um facilitador e impulsionador do desenvolvimento profissional e ter, como objectivo primordial, a melhoria do ensino na escola. Para tal deverá recorrer a um estilo de liderança adequado ao contexto, mas capaz de transformá-lo, contribuindo assim para a introdução de novos comportamentos, propiciadores de mudanças na escola e, conseqüentemente, na sociedade, como afirma Fullan (2003).

A investigação que efetuamos recaiu sobre o exercício da liderança do presidente do conselho executivo de uma escola secundária da Região Autónoma da Madeira (RAM). A partir de um estudo de caso misto ou eclético, pretendemos identificar o estilo de liderança do presidente e determinar em que medida o estilo utilizado é gerador de mudança e bem-estar, contribuindo assim para que a escola cumpra a missão para que está vocacionada.

INOVAÇÃO E MUDANÇA

Os cenários de instabilidade característicos das sociedades em mudança também afectaram a escola. A importância que lhe era reconhecida na sociedade é, muitas vezes, posta em causa, sendo acusada de não conseguir acompanhar o ritmo frenético da mudança, precisando ela própria também de mudar. A escola de elites deu lugar a uma escola de massas que a todos deve incluir. Confrontada com a diversidade, os resultados escolares nem sempre são os mais positivos. As reformas propostas pelas administrações centrais começaram a tornar-se constantes, sobrepondo-se umas às outras, sem serem, por vezes, objeto de uma avaliação. Termos como mudança, inovação e aperfeiçoamento foram introduzidos no léxico diário na escola. Segundo Glatter (1992) são termos muito ambíguos, porque não têm apenas conotações técnicas, mas também políticas, porque a maior parte das tentativas de mudança e de inovação estão associadas a determinados valores. O mesmo autor estabelece uma comparação entre o termo aperfeiçoamento escolar e o seu antecessor inovação: o primeiro é mais abrangente e encerra um propósito de atingir um resultado (*improvement*) mais do que introduzir novos processos, sendo por isso menos radical nos seus objectivos.

Segundo o mesmo autor a mudança é um conceito muito mais complexo, porque é usado em múltiplos contextos. Na concepção ocidental a mudança é olhada como um conjunto de alterações deliberadas e planificadas que poderão afetar significativamente as rotinas instituídas. Todavia, as mudanças podem não ser necessariamente para melhor e se forem apenas decretadas e não sentidas, não deixarão de ser letra morta. Por isso, na escola, a mudança deve ser progressiva, planificada, olhada como um processo que transforma, contribuindo para o seu aperfeiçoamento. Para que tal se torne possível, os diretores das escolas devem ser líderes, capazes de apontar rumos e caminhos, incentivando a comunidade escolar a melhorar a qualidade da educação.

A LIDERANÇA ESCOLAR

Apesar de a literatura sobre liderança ser abundante, não há consenso entre os estudiosos para a definição do conceito (Jesuíno, 2004). Contudo, é comum aceitar-se que a liderança é um fenómeno que implica influência recíproca. Sempre que uma situação é grupal a liderança tem influência, não só sobre os resultados, mas também sobre os processos, a nível pessoal e coletivo (Parreira, 2010). Refletir sobre liderança é refletir, assim, sobre o seu exercício, mais concretamente no papel do líder. Este deve concentrar-

se tanto nas pessoas como nos resultados, porque é o desenvolvimento das pessoas que irá permitir o sucesso das organizações.

Sendo as escolas organizações também precisam de uma liderança efetiva para que sejam capazes de cumprir a sua missão. A construção de uma escola de qualidade “precisa de uma forte e esclarecida liderança” (Vicente, 2004, p.138), de uma liderança autêntica e uma gestão logística, como afirma Sergiovanni (2004), para que se transforme numa comunidade de aprendizagem.

A gestão e a liderança das escolas em Portugal aparecem como atividades inter-relacionadas, e até, sobrepostas. Segundo Silva (2010), os conceitos de líder e liderança são relativamente recentes em Portugal e só muito timidamente foram entrando no léxico pedagógico, não se reconhecendo como líderes os gestores das escolas. No sistema educativo português, segundo Torres e Palhares (2009), o diretor da escola deve assumir as funções de gestor e de líder, porque a escola precisa de um “líder forte” que se responsabilize pela implementação de um projeto educativo que se pretende partilhado, mas também de alguém capaz de garantir uma gestão dos seus recursos e, ao mesmo tempo, pôr em prática as diretrizes emanadas do poder central. Atualmente as escolas portuguesas são geridas ao abrigo no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril. O diploma colocou fim à eleição direta do órgão de gestão escolar, criando uma direção executiva unipessoal, resultante de um procedimento concursal. O diretor passa assim a ser responsabilizado pela gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola. (Na RAM o referido normativo não foi aplicado, sendo a gestão das escolas feita ao abrigo do Decreto Legislativo Regional 4/2000/M, com as alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M.)

ESTILOS DE LIDERANÇA

A revisão da literatura fornece-nos uma panóplia de estilos de liderança que, na sua essência, resultam da forma como os líderes se relacionam com os seguidores. Segundo Goleman, Boyatzis e Mckee (2007) um estudo encomendado pelo governo inglês sobre os estilos de liderança em quarenta e duas escolas concluiu que as escolas que obtiveram melhores resultados foram aquelas cujo diretor recorria a, pelo menos, quatro estilos de liderança com ressonância, utilizando-os em função do contexto. Segundo os mesmos autores, os estilos visionário, conselheiro, relacional e democrático são geradores de bons desempenhos, porque apoiam e suscitam o desenvolvimento dos liderados.

Bush e Derek (2003) referem que a vasta literatura existente sobre liderança gerou uma série de modelos, que alguns autores agruparam em “tipos”, em função de um conjunto de aspectos comuns. Adoptando a terminologia de Leithwood, Jantzi and Steinbach (1999), identificaram as principais características de oito modelos de liderança. A **liderança instrucional** – os líderes que utilizam este estilo focam a sua atenção no ensino e na aprendizagem e no modo como os professores ensinam; **liderança transformacional** – os líderes que recorrem a este tipo de liderança procuram o compromisso dos professores para levarem a cabo a visão que têm para a escola; **liderança moral** – baseia-se nos valores e nas crenças do líder. Aproxima-se do modelo transformacional, mas acentua a importância de um propósito moral para a escola; **liderança participativa** – está muito relacionada com o processo de tomada de decisões. Relaciona-se com a noção de liderança distribuída, com os valores da participação e da democracia. O processo de melhoria da escola implica o compromisso e a participação de todos; **liderança gerencial** – coloca em destaque os processos de gestão, dando ênfase às funções, tarefas e comportamentos do líder. Estes devem ser capazes de gerir adequadamente os recursos da organização para que esta atinja as suas metas; **liderança pós-moderna** – realça a importância de se atender à multiplicidade de interpretações que os factos podem suscitar: não há uma realidade objectiva mas sim uma multiplicidade de experiências vividas pelos líderes e pelos professores. O modelo destaca a importância do indivíduo; **liderança interpessoal** – destaca a importância das relações interpessoais dos líderes com a comunidade escolar e com o meio onde a escola se insere. Para tal, os líderes devem ser dotados de competências interpessoais; **liderança contingencial** - os líderes devem utilizar o estilo adequado às circunstâncias ou aos problemas que enfrentam. Todos estes modelos surgem apenas como orientações para o trabalho dos líderes nas escolas., porque a opção deverá ser pelo modelo que, no momento, melhor responda às necessidades do contexto.

Alguns autores destacam a importância de se utilizar nas escolas uma liderança transformacional que, segundo Greenfield (2000), Fullan, (2003), Sergiovanni (2004), Hargreaves e Fink (2007), pode ser designada de moral, porque deve ser uma liderança de transformação, ao mesmo tempo facilitadora, com vista ao aperfeiçoamento da escola e à melhoria dos resultados dos alunos. A liderança transaccional que coloque ênfase nos resultados escolares, sem ter em conta o processo para atingi-los, pode esgotar os líderes e os professores. Só uma liderança revitalizadora é capaz de promover o desenvolvimento das escolas.

O conceito de liderança transformacional deve-se ao trabalho de Burns (1978) “e teve uma das suas repercussões mais notórias na teoria da liderança transformacional de Bass (1985), que foi porventura aquela que gerou mais resultados positivos de pesquisa” (Barracho e Martins, 2010, p.64). Também segundo Bento (2008) os principais “constructos” de liderança transformacional, transaccional e passiva – formam um novo paradigma, teoria *full range* (Bass e Avolio, 2004) para a compreensão dos efeitos do estilo de liderança. Bass e Avolio conseguiram operacionalizar os três tipos de liderança através de um questionário, o *Multifactor Leadership Questionnaire* (Questionário Multifactorial de Liderança – MLQ, que tem sido utilizado em múltiplas investigações empíricas, nos mais variados contextos organizacionais, desde educacionais até militares.

Segundo Rego e Cunha (2007), a liderança transformacional é uma liderança exercida por indivíduos que introduzem mudanças na sociedade, sendo influenciada pela personalidade do líder. Assim sendo, pode ser definida como o processo através do qual os líderes conseguem o empenhamento dos liderados para a concretização dos objectivos da organização, levando-os a ultrapassar os seus interesses.

Ao contrário dos líderes transformacionais, os líderes transacionais não estimulam, de uma forma geral, o desenvolvimento dos seguidores, pois orientam a sua acção para a realização dos objectivos da organização, indicando quais os comportamentos a adoptar e as metas a atingir. Os líderes que recorrem ao estilo transaccional conseguem o compromisso dos liderados para a realização das suas tarefas mas, segundo Avolio (1999), tal não é suficiente para as pessoas desenvolverem o seu potencial, pois tal estilo não é proporcionador de um ambiente gerador de mudança. Contudo, a liderança transaccional pode ser positiva em muitas circunstâncias e quando a liderança é precisa, qualquer tipo de liderança terá mais sucesso do que a sua ausência, porque a liderança *laissez-faire* ou não transaccional é a negação da liderança, sendo ineficiente e inactiva, porque com este estilo nada é transaccionado entre o líder e o seguidor. Mesmo os líderes transformadores podem ter de socorrer-se, por vezes, de estilos autoritários, desde que a situação o exija, pois o mais importante é encontrar soluções para o problema. A liderança transformacional é, assim, uma liderança flexível e adaptativa, sendo este o tipo de liderança de que as organizações de hoje, vivendo num contexto de mudança, necessitam (Bass, Avolio, Jung e Berson, 2003).

Hargreaves e Fink (2007) referem que durante mais de uma década Leithwood e os seus colegas desenvolveram pesquisas qualitativas e quantitativas sobre a “natureza e os efeitos da liderança transformacional

nas escolas” (p.130) e concluíram que os líderes que seguem aquele estilo conseguiram mudanças profundas para as suas escolas.

METODOLOGIA

O estudo que efetuámos recaiu sobre o exercício da liderança do presidente do conselho executivo de uma escola secundária da RAM., com uma longa história na educação, que se assume como uma escola de referência. Apesar de a literatura sobre a liderança das escolas ser abundante, Silva (2010) afirma que em Portugal a investigação sobre a ação efetiva dos líderes ainda está numa fase incipiente. A nossa investigação pretendeu dar resposta a três questões de investigação: Qual o estilo de liderança do presidente do conselho executivo? Qual o modelo de liderança do presidente? O estilo utilizado pelo presidente favorecerá ou não à inovação/mudança na escola?

O nosso estudo assumiu a forma de estudo de caso, misto ou eclético considerando que usamos métodos quantitativos e qualitativos. Recorremos à utilização do MLQ para recolhermos a perceção dos professores da escola sobre o exercício da liderança do presidente, mais propriamente determinarmos em que estilo se enquadra. Como suporte teórico para compreensão e explicitação do MLQ (2004) baseamo-nos em Avolio (1999), Bass, Jung, Avolio e Berson (2003), Castanheira e Costa (2007), Bento (2008) e Alves (2009). Além das quarenta e cinco questões que avaliam as quatro componentes que constituem o questionário, a liderança transformacional, a liderança transacional, a liderança *laissez-faire* e a componente efeitos/resultados da liderança, acrescentamos ainda um conjunto de questões de identificação com vista à caracterização da nossa amostra. O questionário foi distribuído aos 247 (duzentos e quarenta e sete) professores que exerciam funções na escola no ano letivo 2010/2011, tendo 208 (duzentos e oito) professores respondido ao questionário, o que torna a amostra bastante significativa.

Aplicámos também uma entrevista semi-estruturada ao presidente do conselho executivo, cujas questões elaborámos a partir das respostas obtidas nos questionários para podermos confrontar a sua opinião sobre o seu exercício da liderança com a perceção recolhida dos professores.

Finalmente, após a recolha e análise dos dados, procedemos ao seu cruzamento com vista à obtenção de resultados fidedignos.

RESULTADOS

Os dados recolhidos, através da aplicação do inquérito por questionário, foram tratados através do programa informático SPSS 18.0 (*Statistical Package for Social Sciences*). Para responderem às 45 (quarenta e cinco) asserções, os inquiridos utilizaram uma escala de frequência que varia entre zero e quatro. Uma pontuação baixa significa, assim, que esse comportamento é “nunca” ou “raramente” observado; uma pontuação mais elevada significa a exibição do comportamento “algumas vezes”, “muitas vezes” ou “frequentemente”.

Tabela 1. Médias obtidas nas componentes do MLQ (2004).

Componentes/tipos de liderança	Fatores da liderança	Média
Liderança transformacional	II (A) - Influência Idealizada (atribuída)	2,77
	II (B) - Influência Idealizada – (comportamento)	2,63
	IM - Motivação Inspiradora	3,11
	IS - Estimulação Intelectual	2,27
	IC - Consideração Individual	2,13
Liderança transacional	CR -Recompensa contingente	2,28
	MBE (A) - Gestão por exceção ativa	2,01
Liderança laissez-faire	MBE (P) - Gestão por exceção passiva	1,13
	LF - <i>Laissez faire</i>	1,21
Resultados/efeitos da liderança	Effectiveness - Eficácia	2,63
	Satisfaction - Satisfação	2,54
	Extra Effort - Esforço -Extra	2,45

Apresentam-se, seguidamente, os resultados obtidos nas várias componentes que constituem o MLQ (2004). A tabela anterior indica-nos os valores obtidos em cada um dos factores que constituem as componentes do questionário.

A análise da tabela 1 permite-nos a seguinte leitura:

Nos factores relativos à liderança transformacional obtiveram-se os seguintes resultados:

II (A) - Influência Idealizada atribuída ou comportamentos de influência idealizada- 2,77; significa que os professores da escola acham que o líder age de acordo com princípios éticos, pensa nos interesses do grupo e exhibe um sentido de poder e confiança; os liderados sentem orgulho

no seu líder; **II (B) Influência Idealizada comportamento ou comportamentos de influência idealizada - 2,63**; significa que os liderados acham que o líder comunica uma visão apelativa e atua como um modelo; **IM - Inspiração motivadora – 3,11**; os liderados julgam que o líder fala com otimismo acerca do futuro e confia na realização dos objetivos; **(IE) Estimulação Intelectual – 2,27**; os professores que responderam ao questionário pensam que o líder questiona as posições assumidas, aceita novas perspectivas e estimula o desenvolvimento dos liderados; **IC- Consideração Individual – 2,13**; um grande número de professores acha que o líder considera as necessidades individuais de cada um, que os leva a ultrapassarem as suas dificuldades e que os ajuda a tornarem-se mais competentes e a terem mais sucesso.

Relativamente aos fatores que constituem a componente da liderança transacional, como se pode observar na tabela, foram obtidos os seguintes resultados:

No factor **CR – recompensa contingente ou recompensa pelos objetivos atingidos** a pontuação obtida foi 2,28 o que significa que este líder exibe alguns comportamentos que encaixam neste tipo de liderança. Define os objetivos, elogia quando os liderados os cumprem e torna claro o que se espera de cada um deles. A média obtida no factor **MBE (A) - Gestão por exceção ativa** foi 2,01. Alguns dos inquiridos ainda atribuem ao presidente comportamentos que se enquadram neste estilo de liderança: preocupa-se com o erro, chamando a atenção quando tal acontece e adota medidas corretivas para a sua solução.

O estilo de liderança *laissez-faire*, como se pode observar na tabela anterior, é constituída pelos factores **MBE (P) - Gestão por exceção passiva** e **LF - laissez-faire**. Pelos resultados obtidos podemos concluir que o líder exibe poucos comportamentos que se encaixem neste estilo de liderança. No primeiro factor temos a pontuação de **1,13** e no segundo **1,21**, o que significa que para a maioria dos liderados o líder não assume atitudes passivas e não evita tomar decisões.

Os resultados obtidos na componente resultados/efeitos da liderança permite-nos concluir que os inquiridos consideram que a ação do líder vai de encontro às suas necessidades individuais e às necessidades da organização, uma vez que o fator **Eficácia**, como se pode observar na tabela acima referida, obteve a média de **2,63**; no fator **Satisfação** a média obtida foi **2,54** o que significa que a grande maioria dos liderados sente-se satisfeita com a ação do líder e considera que o estilo utilizado é gerador bem-estar e vontade de mudança; no fator **Esforço Extra** a média obtida foi

também **2,45** o que nos permite concluir que o estilo de liderança utilizado pelo líder leva os liderados a procurarem melhores desempenhos.

Apresenta-se, em seguida, as médias obtidas nos três estilos de liderança do MLQ (2004).

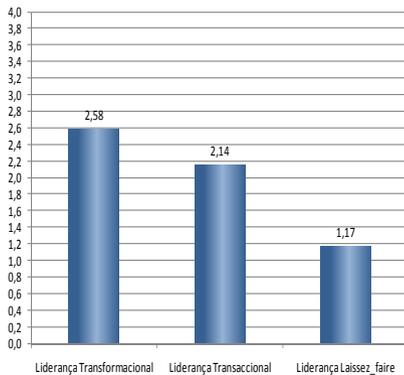


Gráfico 1. Valores obtidos nos três estilos de liderança.

O gráfico 1 sintetiza os resultados obtidos nas três dimensões da liderança e permite-nos concluir que o presidente da escola em análise utiliza, predominantemente, o estilo de liderança transformacional e, com menor frequência, o estilo transaccional, demarcando-se do estilo *laissez-faire*, apresentando um perfil de liderança ótimo na perspectiva de Barracho e Martins (2010). O perfil de liderança ótimo é aquele que é caracterizado por baixas frequências *laissez-faire*, seguindo-se uma maior utilização dos estilos transacionais e, finalmente, as áreas transformacionais que constituem o grosso das ações.

Os dados obtidos na entrevista semi-estruturada que aplicamos ao presidente do conselho executivo, também nos permitiram concluir que as concepções do presidente sobre o seu próprio estilo de liderança parecem estar de acordo com as concepções dos professores. A partir da transcrição da entrevista foram surgindo as categorias de codificação, determinadas pelas questões de investigação. Assim, atendendo ao nosso objeto de estudo foram escolhidas as categorias “pessoa”, “exercício da liderança”, “resultados escolares”, “inovação e mudança”, “reconhecimento”, “estilo de liderança” e “balanço e legado”. O presidente considera-se um líder porque “gosta de conduzir pessoas”, considera que o seu estilo de liderança é “mobilizador” e favorecedor do desenvolvimento da escola e dos que lá trabalham. Considera ainda que o seu exercício da liderança promove a

apresentação de projetos que favorecem a inovação e a mudança na escola, que devem ter sempre em vista a promoção do desenvolvimento escolar “*para que a escola continue a ser uma escola de referência*” onde todos se sintam bem “*realizados no plano pessoal e profissional*”.

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que o presidente do conselho executivo cujo exercício da liderança analisámos utiliza, predominantemente, o estilo de liderança transformacional, seguido do estilo transaccional. A sua preocupação com a escola e com a melhoria dos resultados escolares é reconhecida pelos docentes. É um líder que cultiva as boas relações interpessoais e considera que as pessoas são o mais importante das organizações. Os professores reconhecem eficácia ao estilo de liderança utilizado pelo líder. Sentem-se, também, satisfeitos e acham que é um estilo que desenvolve os seguidores e que os leva a um melhor desempenho. É um líder reconhecido e credível. O seu exercício da liderança enquadra-se num modelo não directivo. A sua acção prima pelo culto e pelo privilégio das relações interpessoais e pelos valores, nos quais acredita. Os resultados obtidos na investigação levam-nos a afirmar que o estilo de liderança que domina a acção do presidente pode ser enquadrado num modelo de liderança positivo que favorece a inovação e a mudança na escola. A abertura à inovação e a necessidade de implementar processos que melhorem a escola fazem com que o líder esteja disposto a correr riscos

Em conclusão e, como afirmam Hargreaves e Fink (2007), os líderes escolares devem recorrer a um estilo de liderança que favoreça o desenvolvimento da escola, ajudando a criar uma cultura inclusiva, determinada e optimista, onde seja fácil surgirem iniciativas, sendo que a construção de uma escola melhor deverá incluir todos. Uma boa liderança é fundamental, podendo o líder recorrer a vários estilos de liderança, tal como concluíram Day C., Sammons P., Hopkins D., Harris A., Leithwood K. Gu K. e Brown E. (2010) o que nos leva a concluir que os líderes de sucesso recorrem aos dois tipos de liderança, porque respondem às necessidades do contexto e estão atentos às necessidades e às motivações dos liderados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, V. S.A. (2009). *Estilo de Liderança da líder do Conselho Executivo numa Escola Básica do 2º e 3º ciclos pública da Região Autónoma da Madeira*. Funchal:

Universidade da Madeira. Dissertação de Mestrado. Acesso em <http://www.citma.pt/Uploads/Armando%20Alves.pdf>, em 23/11/210.

Avolio, J.B. (1999). *Full Leadership Development*. California: Sage Publications.

Barracho C. e Martins C. (2010). *Liderança e Género*. Lisboa: Edições Sílabo

Bass, M.B, Avolio, B.J., Jung D.I, and Berson, Y. (2003). "Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership". In: *Journal of Applied Psychology*, 2003, vol. 88, No.2, pp.207-218. Acesso em <http://www.apa.org/pubs/journals/releases>, em 18/01/2011.

Bento, A (2008). "Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira". In: Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.). Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - *Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp.145-157). Aveiro: Universidade de Aveiro. (Publicação em CD-ROM - ISBN 978-972-789-281-5). Acesso em <http://www.digituma.uma.pt/handle/10400.13/55>, em 23 de Novembro de 2010.

Bush, T. e Glover D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. NCSL. Texto policopiado.

Castanheira, P. & Costa, J.A. (2007). "Lideranças transformacional, transaccional e "laissez-faire": um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ". In: Sousa J. & Fino C. (org.). *A Escola sob Suspeita*. Porto: Edições Asa, pp. 141-154. Acesso em <http://www.asa.pt/ce/pdf/liderancas.pdf>, em 05/11/2010.

Day, C. Sammons P., Hopkins D., Harris A., Leithwood K., Gu Q. and Brown E. (2010). 10 strong claims about successful School Leadership. NCL. Acesso em www.nationalcollege.org.uk/index/docinfo.htm?id=76026, em 17/03/2011.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. (Phala, Trad). Porto: Edições Asa.

Goleman, D., Boyatzis, R., Mckee, A. (2007). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. (3ª edição). (Edgar Rocha trad.). Lisboa: Gradiva

Glatte, R. (1992). "A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas". In: Nóvoa, A. (coord.) *As organizações escolares em análise*. (Trad. De Cândida Hespanha, Maria Isabel castro Pereira e José António Sousa Tavares). Lisboa: D. Quixote, pp.143-161.

Greenfield, J. D.W. (2000). "Para uma teoria da Administração Escolar: a centralidade da liderança". In: Sarmento, M.J. (org.). *Autonomia da escola: políticas e práticas*. (Trad. de Aline Rodrigues, Delfina Pires Sá, José Boal, Júlia Viana, Regina Clementino e Susana Paulino). Porto: Edições Asa, pp. 257-284.

Hargreaves A. e Fink D. (2007). *Liderança Sustentável*. (Jorge Ávila de Lima Trad.) Porto: Porto Editora.

Jesuíno, J.C. (2005). *Processos de liderança* (4ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.

- Parreira, M. (2010). *Liderança – A forma Multiplex*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rego, A. e Cunha, M. (2007). *A Essência da Liderança*. (3ª Edição). Lisboa: RH.
- Sergiovanni, T.J. (2004). *O mundo da liderança*. (Phala, Trad) Porto: Edições Asa.
- Silva, J.M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Torres, L. L & Palhares, J.A. (2009). “ Estilos de Liderança e escola democrática”. In Pedro Abrantes e outros (Orgs.). *Actas do encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*. Vol. I – Comunicações. Lisboa/ISCTE: Secção da Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, pp.123-142. Acesso em <http://www.aps.pt/?area=013>, em 24/11/2010.
- Vicente, L.A.N. (2004). *Guia do Gestor escolar*. Porto: Edições Asa.

LEGISLAÇÃO

- Assembleia Legislativa da Madeira (2006). Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, de 21 de Junho, *Diário da República*, I Série -A
- Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, *Diário da República*, 1.ª série — N.º 79

INTELECTUAIS EM BUSCA DE POSSIBILIDADES: O POTENCIAL EMANCIPADOR DA PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO PARA REDESENHAR AS OPORTUNIDADES DOS EDUCANDOS NA ESCOLA EM TEMPO DE CRISE

Rosanna Barros

Universidade do Algarve

INTRODUÇÃO

Desde a criação, no século XIX, dos sistemas nacionais de educação que se foi consolidando um determinado modelo educativo, desenvolvido no contexto institucional e organizacional da escola, e por isso designado genericamente de modelo escolar de educação. As características hegemónicas deste modelo com cerca de duzentos anos de história, naturalizaram de tal forma os seus pressupostos educativos, que o que passa a ser legitimado como educação corresponde em larga medida ao modelo clássico de integração normativa (Mendonça, 2009), baseado numa concepção da prática educativa de carácter totalitário e impositivo. É pois, no âmbito geral da crítica à forma escolar clássica (Sousa, 2007) e das construções teóricas que visam a sua superação (Fino, 2007), fortemente elaboradas no contexto das perspectivas críticas em educação, que a problemática-chave deste texto deverá ser situada.

No panorama internacional da educação em geral, e da educação de adultos em particular, a importância e a influência do pensamento de Paulo Freire para o debate que esta problemática suscita é absolutamente fundamental. A sua obra representa uma mais-valia pela construção que oferece de um *corpus* teórico perspectivado criticamente, em que os pressupostos político-pedagógicos contêm as bases de acção e reflexão necessárias para submeter à análise crítica a prática educativa em qualquer nível da sua acção (Bento, 2008), tanto no campo da educação de adultos como no campo da educação de crianças e jovens. Neste sentido os contributos sólidos, as interrogações fundamentais e os desafios centrais que o pensamento freiriano coloca de maneira complexa são, na nossa óptica, não só de absoluta pertinência transversal para qualquer educador, como na realidade verdadeiramente incontornáveis quando se trata de assumir consequentemente a politicidade da educação, ou seja, de iluminar

as relações entre poder e pedagogia, de resto um aspecto fundamental no mundo contemporâneo em que estão a decorrer processos de mudança social com uma amplitude considerável, associados a movimentos de reconfiguração acelerada das instituições sociais, com destaque para a educação e a escola.

Posto isto há que referir aqui que a abordagem crítica de Paulo Freire encontra-se disseminada ao longo de uma obra vasta e polifacetada construída ao longo de mais de trinta anos, em que a obra e o percurso de vida, bem como os contextos em que ela decorre, se interpenetram de tal forma que nos parece impossível falar de um sem falar dos outros. Noutra lugar (Barros, 2009) analisámos os princípios fundamentais do seu pensamento crítico e do seu contributo para a educação formal, não formal e informal considerando as três fases principais da sua obra, que correspondem também às três fases capitais do seu percurso de vida: primeiro no Brasil, depois no exílio e de novo no Brasil, isto porque pensamos que a compreensão dos pressupostos político-pedagógicos freirianos obriga a que se ensaie também uma arqueologia do contexto em que se deu o processo de produção das suas obras. Feita que está essa arqueologia do contexto, neste texto a reflexão centrar-se-á selectivamente em alguns dos aspectos da abordagem político-pedagógica de Paulo Freire, em que o conceito de conscientização é a chave mestra. Os pressupostos deste conceito basilar são elaborados no âmbito de um pensamento que tem duas características fundamentais: é um *pensamento complexo* por excelência, na medida em que, conecta no mesmo mapa temático abordagens antropológicas e sociológicas, teológicas e políticas, filosóficas e epistemológicas; e é um *pensamento dialéctico*, na medida em que, há nele um permanente respeito pela totalidade da realidade que se quer desvelar, ou seja, a sua abordagem assume sempre a unidade dialéctica contraditória que existe no real. Um real que Freire sublinha, recorrentemente nos seus textos, que não deve ser abordado dicotomizando as suas contradições, mas apenas os seus antagonismos. Este é, a nosso ver, um aspecto marcante do seu pensamento crítico, principalmente visível nos seus últimos escritos, em que a sua reflexão procura explicitar a união dialéctica entre entidades contraditórias, como por exemplo: entre subjectividade e objectividade, ou entre saber e ignorância. Nos anos oitenta e noventa ganha, de igual modo, proeminência a articulação dialéctica entre uma “linguagem da crítica”, que denuncia, e uma “linguagem da possibilidade”, que anuncia, e que estão, explicitamente desde então, presentes de modo transversal no universo temático do pensamento freiriano. O nosso argumento, neste texto, centra-se na ideia de que este universo temático contém em si o potencial emancipador necessário para quem busca possibilidades de redesenhar as

“novas/velhas” oportunidades dos adultos e dos educandos em geral na escola de hoje. Uma escola inscrita num tempo de crise, fortemente mediatizada e de amplo impacto à escala mundial, nacional, regional e local.

O POTENCIAL EMANCIPADOR DA PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO

É o eixo de abordagem político-pedagógico que orienta, em Freire, toda a reflexão sobre educação, elaborada em redor de dois grandes temas geradores: a dominação e a libertação; e em torno de um núcleo fundamental de temáticas, às quais Freire retorna dialecticamente no processo de construção do seu pensamento, de entre as quais se podem salientar, por exemplo: a história, a cultura, a democracia, a utopia, o conhecimento ou a ética. Ora, do diálogo que Freire estabelece com as suas influências teóricas resultaria um entendimento original e crítico da educação. Um entendimento pioneiro com um profundo impacto no campo da educação de adultos (Barros, 2011a) que, em grande medida, se encontra condensado na relação entre o seu conceito de *politicidade da educação* e o seu conceito de *história como possibilidade*.

Trata-se de uma ideia central e estruturante que para ser compreendida, nas implicações que tem na construção de um entendimento sobre a educação como uma forma de intervenção no mundo (seja contribuindo para reproduzir a ordem social seja contribuindo para a sua transformação), implica que se atenda, antes de mais, à forma como Freire conceptualiza a noção de história e de consciência histórica, que nos seus termos assenta num duplo pressuposto: primeiro, que o Homem é um ser histórico, incompleto e em projecto, e a sua subjectividade, desde que não domesticada, tem um papel interferente na história. Como Freire afirmou, ao reconhecer a historicidade dos Homens reconhecem-se os mesmos Homens como “seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica, é igualmente inacabada” (Freire, 2001a: 72). O segundo pressuposto, complementar do primeiro, entende que os seres humanos são-no ‘em situação’, nas palavras de Freire: os Homens “se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam (...) [os Homens] serão tanto mais quanto não só pensarem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão” (*id.*, *ibid.*: 101). É pois, essencialmente da problematização suscitada pelo binómio, consciência de si/consciência do mundo, que se desenvolve a ideia da *história como possibilidade*, através da qual Paulo Freire recusa o determinismo próprio da matriz marxista clássica, e afasta igualmente a compreensão mecânica-positiva-linear da história, própria da matriz

neoliberal, ou de um certo pós-modernismo reaccionário como também lhe chama (hoje claramente dominante), que concebe a história como um futuro inexorável, perante o qual não há outra alternativa senão adaptar-se. Freire alerta-nos, no entanto, para a necessidade de dialectizar reflexão e acção no tratamento crítico da história como possibilidade, quando afirma que, “esta inteligência da história, que descarta um futuro predeterminado não nega, porém, o papel dos factores condicionantes a que estamos homens e mulheres submetidos (...) reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência, da subjectividade e da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo” (Freire, 1997a: 97). Como nota Lima, ao criticar o que designou de uma *educação indecisa*, ou seja, “uma educação a que falta a decisão ou deliberação dos actores educativos (...) uma educação subordinada e frequentemente alienada” (Lima, 2007: 1), a poderosa constatação que faz Freire de que “como seres humanos somos condicionados, mas não determinados (...) permite problematizar o presente e o futuro, desnaturalizando-os, bem como atribuir protagonismo e responsabilidade à autonomia e à decisão” (*id.*, *ibid.*: 4).

História e liberdade surgem assim, no universo temático nuclear da filosofia político-pedagógica de Paulo Freire, como temáticas interrelacionadas, em que a emersão crítica da realidade situacional em que os oprimidos se encontram imersos, lhes permite a sua *libertação*. Há, como afirma Mayo, nos escritos de Freire toda uma teoria do sujeito (cf. Mayo, 1999: 90), na qual se defende que, para serem sujeitos da sua libertação, é necessário que os oprimidos saibam reconhecer o sentido da história, para nela se inserirem criticamente, como sujeitos que fazem e refazem o mundo, como o próprio Freire coloca: “da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que se vai desvelando. Desta maneira, a inserção é um estado maior que a emersão e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica. Daí que seja a conscientização o aprofundamento da tomada de consciência, característica, por sua vez, de toda emersão” (Freire, 2001a: 102). Ora, estas assunções, em torno da ideia da *história como possibilidade*, têm consequências substantivas a nível social e político, pois abrem espaço para a *praxis* transformadora, que uma vez iniciada, por parte dos oprimidos, poderá levar à superação da situação de opressão, num processo de engajamento orientado para a dissolução das estruturas sociais que antes impediavam o processo de emancipação social, ou seja, de pronúncia activa do mundo.

Em termos de teoria política há nestes pressupostos freirianos importantes implicações filosófico-conceituais, na medida em que, através deste tipo de *processo de conscientização*, social e político, emergem com maior clareza as contradições sociais, os termos e os modos da opressão dos sectores populares pelas estruturas e elites sociais. Uma elite dominadora que, recorrendo a mecanismos diversos de controlo e de ocultação das possibilidades que a história em si contém enquanto devir, ou seja, enquanto acontecimento humano, representa, na verdade, uma minoria muito bem sucedida a impedir a efectiva participação política e social da maioria. Ao se assumir, ao longo da sua obra, como adepto de uma concepção de democracia radical, construída com base na ideia de participação como forma de ingerência nos processos de decisão, Freire critica e recusa as teorias elitistas de democracia e, de acordo com Lima, “não poupou as lideranças de tipo dirigista e vanguardista, bem como todas as formas de ‘domesticação’ (a conquista, o slogan, a propaganda...) e todo o tipo de organizações burocráticas e oligárquicas” (Lima, 2007: 1).

Freire ao problematizar o real, e teorizar acerca de uma pedagogia que é a do oprimido, vai contribuir de uma forma pioneira, no âmbito do *corpus* teórico da educação de adultos, para desocultar estes mecanismos que relacionam pedagogia e poder, inclusive criando todo um novo vocabulário filosófico-conceitual que permite ao mundo dos oprimidos adquirir visibilidade. Neste contexto Freire denuncia que “o que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos. Desde os métodos repressivos da burocratização estatal, à sua disposição, até às formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam” (Freire, 2001a: 138-139). Ora, é precisamente neste âmbito que Paulo Freire pode ser considerado um dos mais significativos filósofos da libertação, engajado na construção de uma nova teoria da acção cultural que sirva os interesses dos oprimidos, ou seja, da larga maioria dos desapossados e esfarrapados deste mundo, homens e mulheres impedidos de adquirirem uma consciência histórica que lhes permita realizarem a vocação ontológica da espécie humana, que consiste na sua humanização, como por diversas vezes Freire colocaria esta questão nos seus vários escritos, num dos quais pode ler-se por exemplo: “esta vocação para o *ser mais* que não se realiza na inexistência de *ter*, na indigência, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia” (Freire, 1997b: 10).

A inclusão de alguns aspectos de influência marxista e neo-marxista na análise freiriana da realidade manifesta-se também, com um certo matizado

gramsciano, em particular nesta linha da sua argumentação, em que Freire reelabora as suas ideias vincando o processo político de conscientização, e ao fazê-lo considera dialecticamente o contexto teórico e o contexto concreto em que tal processo se desenrola, ou seja, procura compreender a dialecticidade que existe entre infra e supra estrutura explicitando as classes sociais como a área na qual a opressão dos homens é levada a cabo, o que lhe permite consequentemente identificar, em termos conceptuais, *consciência histórica* com *consciência política* e esta, por sua vez, com *consciência de classe* e com *consciência revolucionária* (cf. Freire, 1990). O seu compromisso, no entanto, não é com a construção de uma sociedade sem classes, mas sim, como vimos, com a construção de uma sociedade radicalmente democrática.

Numa democracia radical há justiça social e há sujeitos em interacção, pelo que a finalidade de uma “verdadeira revolução”, que Freire atribui a “Homens radicais”, implica precisamente transformar a realidade opressora possibilitando a passagem dos seres humanos da condição de objectos ao estatuto de sujeitos. Trata-se de uma transformação que ocorre primeiro ao nível da consciência, e que implica o movimento da *classe em si* para uma *classe para si*, onde os oprimidos desenvolvem gradualmente, quer um sentido de identidade colectiva e um reconhecimento da sua opressão, quer uma ideologia contra-hegemónica que lhes permite reflectir criticamente para desmistificar as ideias criadas pelas classes dominadoras e organizarem a acção, de uma forma muito específica: para consumir o processo da libertação colectiva, tanto dos oprimidos como dos opressores, “gerando de seu *ser menos* a busca do *ser mais* de todos” (Freire, 2001a: 34). Neste particular, Freire desenvolve a ideia gramsciana de intelectual orgânico, reconhecendo um papel para “a liderança verdadeiramente revolucionária”, mas concebendo fundamentalmente os oprimidos como os protagonistas da sua própria conscientização e libertação. Há nestes pressupostos políticos da abordagem freiriana uma rejeição de todo um vanguardismo de matriz leninista, que tende, ao invés, a privilegiar a *intelligentsia* como a única fonte viável da ideologia e da acção contra-hegemónicas. No universo temático do pensamento de Paulo Freire encontramos por isso, em diversos momentos, na teorização acerca da acção libertadora uma concepção da relação entre intelectuais e classes populares, em que o compromisso e engajamento dos primeiros com a causa da libertação implicam o seu total encontro solidário com os Homens impedidos de ser mais. Paulo Freire entende que a verdadeira revolução, que pretende transformar a realidade desumanizante dos Homens “nem pode ser feita *para* o povo pela liderança, nem *por* ele, para ela, mas *por ambos*, numa solidariedade que não pode ser quebrada” (Freire, 2001a: 126) e vinca claramente, ainda a este respeito,

que “o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro” (Freire: 1999a: 19).

O vocabulário político das ideias freirianas, que caracterizam o processo de conscientização que a sua filosofia propõe, deixa clara a sua opção política a favor dos oprimidos. O tipo de engajamento que nela defende nega o imobilismo e exige radicalidade de todos os intervenientes, na medida em que “ser um revolucionário significa opormo-nos à opressão e à exploração e ser a favor da libertação das classes oprimidas, em termos concretos e não em termos idealistas” (Freire, 2001a: 54).

PISTAS PARA REDESENHAR AS OPORTUNIDADES DOS EDUCANDOS

Trata-se de promover por todos os meios, dos quais a educação ocupa um lugar estratégico, como procuraremos explicitar em seguida, a convivência democrática, mas confiando simultaneamente na capacidade do Homem conscientizado para empreender uma mudança radical nas suas condições de vida, tomando a leitura crítica da história como uma forma de reivindicar identidade e poder. No método de alfabetização proposto por Paulo Freire, gera-se conscientização política através da forma como é colocado no centro do trabalho educativo a relação dialéctica entre subjectividade e objectividade, que alicerçada no respeito pelos valores e comportamentos históricos e culturais das populações, desperta nelas a necessidade de um *quefazer*, que nos termos freirianos é um fazer com reflexão, direccionado para um processo de emancipação, e viabilizado por uma tomada de consciência que é essencialmente pedagógica, ética e política, e por isso está imbricada e implicada numa prática educativa propiciadora de uma *praxis* em que possamos aprender a ler certo o mundo (Freire e Macedo, 1994).

No conceito de *politicidade da educação*, em torno do qual considerámos que o pensamento crítico e radical de Paulo Freire está estruturado, as categorias do diálogo e da comunicação servem de base para o desenvolvimento dos pressupostos pedagógicos da sua abordagem político-pedagógica. Neste âmbito o seu conceito de *dialogicidade* contém as ideias principais com as quais Freire elabora uma teoria da educação e da acção cultural que é também uma teoria do conhecimento e que nos parece ser o supra-sumo das oportunidades da escola (e dos centros de cariz educacional como são actualmente os centros novas oportunidades) num tempo de crise como o hodierno.

A *praxis* educativa freiriana incorporou sempre, desde o início da sua acção alfabetizadora, o objectivo de contribuir para desenvolver e aumentar a democracia, porque partiu do pressuposto epistemológico de que a prática educativa nunca é neutra, e de que o educador tem que estar ciente, quer trabalhe na alfabetização ou na pós-alfabetização quer trabalhe na escola ou fora dela, que o processo educativo que operacionaliza na sua prática profissional irá contribuir para incluir ou excluir o educando; como afirma Freire “um educador reacionário opera metodologicamente diferente de um educador revolucionário (...) um caminha com o objeto na mão, o objeto de conhecimento tanto quanto possível possuído por ele e por sua classe; o outro não se considera possuidor do objeto de conhecimento, mas conhecedor de um objeto a ser desvelado e também assumido pelo educando” (Gadotti, Freire e Guimarães, 1995: 64-65). Possuidor de uma clareza teórico-pedagógica acerca das estreitas relações entre educação e política, Freire seguiu sempre o seu impulso democrático, tomando partido por uma educação para a responsabilidade política e social que, abrindo caminho para a pronúncia do mundo pelos oprimidos, contribuiu para o processo da sua emancipação ideológico-cultural, condição para a sua libertação económico-social e política. Daí a importância concedida, nas práticas pedagógicas freirianas, às experiências de debate e de análise dos problemas reais dos educandos, como ponto de partida do trabalho educacional realizado com adultos, sendo aqui que reside, como já defendemos pormenorizadamente noutro lugar (Barros, 2011b), o seu potencial emancipador para redesenhar as oportunidades dos adultos-educandos na escola e centros educacionais, especialmente num contexto de crise estrutural como o que vivemos actualmente.

Em termos gerais, a educação na abordagem freiriana é pensada como um conceito dinâmico, que pressupõe uma acção, eminentemente humana, realizada por um sujeito que interacciona com outros sujeitos e com o mundo, num processo de construção do conhecimento que é intersubjectivo e dialógico. Trata-se antes de mais de encarar o diálogo como condição de conhecimento, numa relação pedagógica concebida essencialmente em termos anti-autoritários. O *diálogo* na pedagogia da libertação de Freire é mais do que uma forma técnica ou um recurso tático, é fundamentalmente uma categoria ética, que se distingue da relação antidialógica da pedagogia tradicional, sobretudo pela promoção do inter-reconhecimento dos sujeitos dialógicos, numa acção-reflexão de “dizer a palavra verdadeira” em que se afirmam os valores democráticos e a reciprocidade da dignidade humana. Do seu carácter ético deriva, para Freire, que o diálogo é uma exigência existencial, pois como sublinha “se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe

como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (...) [o diálogo] é um ato de criação” (Freire, 2001a: 79). É assim, que na pedagogia freiriana o *diálogo ético* adquire um valor central mas multiforme, de sentido psicológico, metodológico, epistemológico e político, que lhe é conferido pela dialogicidade do ser humano, que é visto como ser de comunicação e de relação.

Na *educação problematizadora*, que Freire contrapõe à tradicional educação escolar por si designada de *educação bancária*, a interação entre o sujeito e o objecto do conhecimento é entendida não como dualismo mas como uma unidade dialéctica que possibilita a criação do sujeito cognoscente e a recriação do mundo. A proposta inovadora que Freire faz no campo da alfabetização de adultos, nasce de uma abordagem educacional que encara a pedagogia como um acto político e um acto de conhecimento, e por conseguinte como um acto criador. Ele próprio afirmaria, em diversos momentos da sua obra, dos quais se pode destacar por exemplo este, que “para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Na abordagem político-pedagógica de Paulo Freire o princípio fundamental de diferenciação entre uma *educação libertadora*, que é essencialmente problematizadora, e uma *educação dominadora*, que é principalmente bancária, assenta na concepção da *relação educador-educandos*. Em termos genéricos a primeira distingue-se da segunda pela transformação da real assimetria desta relação em simetria ética, um processo que ocorre sobretudo através do *diálogo ético*. Este diálogo ético é também a ética do método, que assim entendido faz surgir a impossibilidade epistemológica da pura transmissão de conhecimentos, na medida em que, quem aprende já não pode ser visto como absolutamente ignorante e gnoseologicamente passivo. Por isso o diálogo é condição de conhecimento na educação problematizadora. Aqui reside, no nosso entender, a radicalidade crítica e democrática da pedagogia freiriana, segundo a qual o saber é património de todos, dos excluídos e das classes poderosas, dos educadores e dos educandos, o que implica considerar no processo educativo o “saber de experiência feito” que todo o educando tem, pois, como afirma Freire “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os Homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2001a: 68).

No *método dialógico* que Paulo Freire elabora, propõe e aplica, o essencial da metodologia passa por articular, criticamente, uma *investigação temática* a uma *postura problematizadora*. Em termos

genéricos, merece destaque assinalar que, da investigação temática resulta a matéria e conteúdos para elaborar as suas bem conhecidas *codificações*, da postura problematizadora permanente nasce o *processo de descodificação*, e de ambas resulta essencialmente a percepção crítica do que é a *cultura*, tomada no seu sentido antropológico. Nesta pedagogia dialógica o trabalho desenrola-se não nos termos de uma tradicional sala de aula escolar, onde se valorizam os processos curriculares abstractos e na qual predominam os “comunicados” que são “depositados” pelo educador no educando que os deverá memorizar, mas pelo contrário nos pressupostos dialógicos do que Freire designou como *círculo de cultura*, onde se valorizam os processos culturais concretos e nos quais todos os participantes estão activos no diálogo, comunicando livre e democraticamente, num acto em que se gera uma maiêutica social e em que se constrói conhecimento. O círculo cultural revela uma opção político-pedagógica, alternativa ao modelo escolar clássico, que como enfatiza Freire “torna possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objecto cognoscível” (Freire, 2001a: 68). A relação entre educador e educandos é mediada por formas de discurso e por conteúdos programáticos enraizados no capital cultural dos educandos, sendo na base da dialéctica codificação-descodificação de situações-problema concretas dos contextos de vida dos educandos, que se torna possível, mediante um diálogo crítico e problematizador, desocultar a realidade e politizar o conceito de cultura. É neste enquadramento que no universo do pensamento freiriano ganha consistência político-pedagógica as elaborações em torno da ideia de uma *cultura do silêncio*, conceito que condensa, a nosso ver, as dimensões antropológico-culturais da opressão e da invasão cultural (típicas do actual momento de crise), que Freire veemente rejeita.

Na abordagem freiriana estamos, portanto, perante uma pedagogia que não se esgota no terreno educativo ou escolar, mas que se projecta sempre no campo social e político, pois os seus referenciais de análise não são apenas os linguísticos e cognitivos, mas são, basicamente, os históricos e sócio-existenciais, isto porque como Freire repete sucessivas vezes “ninguém escolhe ser analfabeto”. Há assim, no tipo de processo pedagógico que esta perspectiva propõe, o objectivo análogo de promover a relação reflexiva sobre a realidade, visando desencadear uma autonomia nos indivíduos e nas classes populares que lhes possibilite a apreensão crítica dos seus contextos de vida e a libertação das situações concretas de opressão em que se encontram, situações que devem passar a ser percebidas como sendo histórica e socialmente instituídas sendo, portanto, politicamente mutáveis. É por isso que Freire concebe um método

dialógico para alicerçar a prática educativa, entendida como acção comunicativa e gnoseológica, no qual o que importa é o ensino-aprendizagem da leitura da “palavramundo”. Como ele mesmo coloca, no seu método “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele (...) podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente” (Freire, 2000: 20).

Deste modo, na educação problematizadora não se valorizam os tradicionais pacotes *standard* de conhecimento, mas os conteúdos que são propostos pelos participantes, pelo que o conhecimento é algo que se produz dinamicamente e em contexto, residindo aqui, no nosso entender, o âmago para transformar o trabalho da escola e da educação escolar (em tempo de crise) em oportunidades de emancipação colectiva e de conscientização por uma atitude anti-belicista pela paz mundial, pela cidadania democrática e pela justiça social. Esta lógica pressupõe que é necessário levar em conta, de forma particularmente cuidada, a relação dialéctica que existe entre *linguagem* e *pensamento*, na medida em que, para que o conhecimento seja possível, terá de ser em primeiro lugar comunicável. Atendendo ao facto que, como lembra Freire, a linguagem do educador “corre o risco de perder o contacto com o concreto. Quanto mais somos assim, mais distantes estamos da massa das pessoas, cuja linguagem, pelo contrário, é absolutamente ligada ao concreto. Devido a isso, nós, intelectuais, primeiro descrevemos os conceitos, enquanto as pessoas primeiro descrevem a realidade, o concreto” (Freire e Schor, 2000: 131), resultam então daqui, pelo menos dois princípios ético-pedagógicos, que são constituintes da própria relação educador-educandos, isto no âmbito de uma educação que procure contribuir para a libertação dos indivíduos e dos grupos. Trata-se sobretudo de ter presente: por um lado, o princípio segundo o qual se reconhece, aos educandos, o direito de partir de uma atitude curiosa da sua história e do mundo para se envolverem gradualmente numa análise crítica da realidade; e por outro lado, o princípio segundo o qual se exige, do educador, que parta da realidade dos educandos, respeitando a diferença e o princípio da “consciência máxima possível”, em cada momento do movimento de ida e volta entre o abstracto e o concreto, que todo o acto de pensar implica.

Este âmbito da abordagem teórico-pedagógica freiriana é fundamental porque ilumina a importância da auto-reflexividade na postura epistemológica dos intelectuais (Barros, 2011c), sendo que a categoria de

intelectuais no seu universo temático, adquire centralidade quer para a análise das práticas ideológicas e materiais particulares que estruturam todas as relações pedagógicas, quer para a identificação da natureza ideológica dos principais interesses que os educadores legitimam, consciente ou inconscientemente, como parte da cultura mais ampla em que se movimentam (Barros, no prelo). Assim, na sua proposta Freire sublinha que é imprescindível que se clarifiquem opções políticas através de uma reflexão-acção que assuma explicitamente a politicidade da educação, e por conseguinte a impossibilidade da sua neutralidade, pois como ele próprio nos coloca a questão: “é ingénuo conceber o nosso papel em abstracto como uma matriz de métodos neutros” (Freire, 1990: 60).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conceber o conhecimento como um acto dialógico, simultaneamente político e gnoseológico, implica também, como não poderia deixar de ser, atender às características básicas que um educador deverá possuir e desenvolver na sua prática profissional, humanista e progressista, que nos termos do pensamento freiriano significa: ser um educador democrático e solidário com a causa dos oprimidos. Paulo Freire desafiou os educadores, de crianças, jovens e adultos a que ousassem assumir a *politicidade da educação*, convidando-os a pensar criticamente acerca da sua prática educativa, qualquer que fosse a modalidade da sua acção. Ao longo da sua obra, em diversos momentos teorizou sobre: os três tipos de educadores que podem existir em função da sua própria tomada de consciência, acerca do papel da educação e do papel da sua prática; e os dois paradigmas principais em que se pode alicerçar o seu referencial teórico-ideológico de actuação. Refere-se assim, ao educador ingénuo, ao educador astuto e ao educador crítico, e ao *paradigma reaccionário da adaptação social* por oposição ao *paradigma radical da transformação social*.

Neste mapeamento político-pedagógico, que a sua abordagem educacional oferece, Paulo Freire não só contribui para a clarificação da relação de interioridade que existe entre *política e educação*, visibilizando as conexões entre *pedagogia e poder*, como também propõe afincadamente a superação dos pressupostos inerentes ao modelo tradicional da educação formal escolar, por si designado de educação bancária, debatendo-se na sua *praxis* político-educativa esperançada e amorosamente por uma visão radicalmente democrática da educação, da sociedade e do mundo.

Do universo temático geral da filosofia freiriana, e em especial daquilo que escreveu no seu último livro: *Pedagogia da Autonomia – saberes*

necessários à prática educativa, podemos retirar algumas das características básicas que um educador verdadeiramente comprometido com a luta radical, orientada por valores éticos e democráticos, deverá possuir e desenvolver, e que se constituem no âmbito do pensamento freiriano como exigências radicais. Assim, por exemplo, o educador crítico que trabalhe em prol de uma educação problematizadora deverá ter presente a necessidade de ser: *tolerante*, opondo-se a qualquer tipo de discriminação; *amoroso*, promovendo a busca pelo ser mais de todos; *esperançoso*, sabendo encetar uma espera que é pacientemente impaciente; *dialógico*, exercendo a escuta do outro para assim poder falar com ele; *coerente*, que forneça pelo exemplo um testemunho ético dos pressupostos que defende, e *realista*, ciente dos limites existentes num dado momento.

Paulo Freire, o educador e o pensador, foi taxativo na explicitação do comprometimento ético-político da sua *praxis*, afirmando: “sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciocidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor de luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação económica dos indivíduos ou das classes sociais” (Freire, 1997b: 155). A Pedagogia de Paulo Freire é, por conseguinte, uma pedagogia do sujeito, do diálogo e da liberdade, é uma educação como prática da liberdade, uma concepção problematizadora, crítica, dialógica e libertadora, que se opõe radicalmente à educação como instrumento de opressão, uma concepção bancária, nutricionista, digestiva, antidialógica e domesticadora.

Ora, sabendo-se comprometido com este perfil, o educador crítico humanista, isto é, o progressista radical, sabe que não trabalha *para* o outro, nem *sobre* o outro, mas sim *com* o outro, e nesse sentido é fundamental para si o respeito pela identidade cultural dos educandos e pela sua dignidade humana. Tal enfoque distingue-se da educação progressista liberal porque reforça a importância da intersubjectividade na história e a centralidade do paradigma do sujeito, isto na medida em que o sujeito emerge ao ser reconceptualizado não como uma identidade individualista e auto-suficiente, mas sim como intersubjectividade humanista e, portanto, como um ser pleno de comunicação. Daqui inferindo-se toda a pertinência do *princípio dialógico freiriano* como pressuposto pedagógico base de uma educação problematizadora.

Para pensar a escola e a educação de hoje interessa-nos, portanto, manter o contacto reflexivo com a abordagem teórico-pedagógica de Paulo Freire, na medida em que lhe reconhecemos um papel estratégico na defesa da passagem de uma cultura de respostas a uma cultura de problemas, bem

como um poderoso potencial temático que serve como quadro teórico-conceitual a partir do qual se pode interpretar e analisar criticamente, de preferência denunciando e anunciando, as políticas para a educação de adultos e as políticas educativas e pedagógicas, reflectindo também sobre a importância de trabalhar ou não com uma agenda contra-hegemónica em prol da reconstrução da democracia numa época de crise como a actual, ou seja, por outras palavras, interpretando as possibilidades em aberto que resultam do acto de pensar as acções educativas e as práticas pedagógicas enquanto acções políticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barros, R. (2009). Políticas para a Educação de Adultos em Portugal – A Governação Pluriescalar da «Nova Educação e Formação de Adultos» (1996-2006). Braga: Universidade do Minho [Tese de Doutoramento, não publicada].

Barros, R. (2011a). Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação de Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional. Lisboa: Chiado Editora.

Barros, R. (2011b). A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal - Uma Etnografia Crítica em Educação de Adultos. Lisboa: Chiado Editora.

Barros, R. (2011c). Conocimiento-Acción, Intelectuales Organicos y Educación de Adultos en el Global-Local: Utopística para Activar Procesos de Transformación Social. [Conferência principal de abertura]. In José Caride Gomes (Org.). *Actas da II Jornada Monográfica de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogia Social: Pedagogía Social y Educación Social. Una Mirada al Futuro*. Madrid: SIPS/Universidad Complutense de Madrid [CD-ROM].

Barros, R. (no prelo). Subsídios Breves para o Debate de Valores na Formação Política do(a) Educador(a) Social. Lisboa: Chiado Editora.

Bento, A. (2008). Articulação da Educação Formal e Não Formal. In Jesus Maria Sousa (org.). *Educação para o Sucesso: Políticas e Actores* (124-130). Madeira: Universidade da Madeira/SPCE.

Fino, C. N. (2007). O Futuro da Escola do Passado. In Jesus Maria Sousa & Carlos Nogueira Fino (Org.). *A Escola sob Suspeita* (31-44). Porto: Edições ASA.

Foulquié, P. (1966). *A Dialéctica*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Freire, P. (1990). *La Naturaleza Política de la Educación – Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Freire, P. (1997). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.

- Freire, P. (1997b). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999a). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *A Importância do Ato de Ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2001a). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. & Macedo, D. (1994). *Alfabetização – Leitura do Mundo, Leitura da Palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P & Schor, I. (2000). *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M., Freire, P. & Guimarães, S. (1995). *Pedagogia: Diálogo e Conflito*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2007). *Crítica da Educação Indecisa: a propósito da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (Policopiado)*.
- Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire & Adult Education – Possibilities for Transformative Action*. London: Zed Books.
- Mendonça, A. (2009). Contributo Epistemológico para a Compreensão do Insucesso Escolar. In Liliana Rodrigues e Paulo Brazão (org.). *Actas do IV Colóquio do Centro de Investigação em Educação: Políticas Educativas – Discursos e Práticas* (pp. 235-258). Madeira: Universidade da Madeira/CIE-UMa.
- Scocuglia, A. C. (2005). Paulo Freire e a “Conscientização” na Transição Pós-moderna. *Educação, Sociedade e Culturas*, 23, 21-42.
- Sousa, J. M. (2007). A Inadequação da Escola num Cenário de Transição Paradigmática. In Jesus Maria Sousa & Carlos Nogueira Fino (Org.). *A Escola sob Suspeita* (15-30). Porto: Edições ASA.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS EVOLUÇÕES TECNOLÓGICAS

Igor Aguiar

Catarina Fernando

Catarina Barros

Joana Simões

Helder Lopes

Universidade da Madeira, CIDESD

INTRODUÇÃO

O mundo encontra-se em constante desenvolvimento. Se outrora a economia se baseava, essencialmente, numa lógica industrial que implicava que o conhecimento girasse em torno de um saber empírico, actualmente, a sociedade privilegia mais o conhecimento científico. Deste modo, o aumento do número de consumidores conscientes e exigentes levou à necessidade de desenvolver não só um conhecimento ajustado a este tipo de necessidades, como também um conjunto de tecnologias que permitem aprofundar, monitorizar e desenvolver novas estratégias de aceder e tratar o conhecimento.

A evolução do conhecimento e das tecnologias disponíveis deveria ter repercussões ao nível pedagógico e da formação. Contudo, não são ainda visíveis, de uma forma generalizada, as transformações estruturais essenciais para uma operacionalização eficiente, objectiva e consequente, que dê resposta, de uma forma eficiente, aos problemas actuais. (Lopes, Fernando, Vicente, & Prudente, 2010 a)

A evolução da tecnologia, pode deste modo, quando devidamente utilizada, constituir uma mais valia para as várias actividades que desenvolvemos no nosso dia-a-dia, quer seja numa vertente profissional, pessoal, de lazer, etc.

Desenvolvimento

Ao nível do desporto e da Educação Física, a utilização de algumas destas tecnologias no âmbito do processo pedagógico poderá também permitir rendibilizar todo o percurso necessário à concretização dos objectivos pretendidos.

No entanto, como anteriormente já referimos, operacionalizar a utilização destas tecnologias implica ter uma estrutura conceptual, coerente com este tipo de utilização do conhecimento, onde a compreensão do que efectivamente é o desporto será fundamental.

Quando falamos de desporto, falamos de algo que faz parte da sociedade nos quatro cantos do mundo. Está presente na vida de todos nós, seja através de que modalidade for. O desporto faz parte da cultura mundial e contribui, de certa forma, para a felicidade de cada um, dependendo do grau de importância que cada um dá ao mesmo (Braz, s/d).

Se considerarmos o desporto como um meio de transformação do Homem, é fundamental que tenhamos em consideração que a sua utilização deverá ter em atenção a necessidade de dar respostas ajustadas aos problemas inerentes às sociedades onde se pretende que o indivíduo se insira. Tendo em conta as necessidades e valores da sociedade actual (e da visão prospectiva que é possível ter) o desporto deve ser um meio para formar um Homem autónomo, empreendedor, com capacidade de intervenção e adaptação a diferentes contextos e com capacidade para tomar decisões em situações críticas e instáveis.

Este processo nem sempre é fácil, pois esta adaptação apresenta um grande desafio, que é a constante adaptação às mudanças sociais, culturais e económicas e as habituais resistências à mudança.

Ao longo dos tempos decorreram inúmeras transformações no desporto, resultado das novas tecnologias, desenvolvimentos ao nível do material desportivo, das regras ou da *performance*, que originaram transformações nas diferentes modalidades desportivas e no rendimento dos desportistas.

De acordo com Katz (2006) o grau da exigência da responsabilidade, pelo uso das novas tecnologias, incide sobre os técnicos e dirigentes, pois compreenderão não só o tipo de jogo das suas equipas, bem como as características e rendimento dos seus atletas.

Segundo o mesmo autor, a tecnologia torna possível a atletas e treinadores identificar, analisar e integrar informações e recursos de forma eficiente e efectiva para aperfeiçoar o treino e as tomadas de decisões. Estes recursos podem ser acedidos em tempo real e as mudanças podem ser implementadas imediatamente, se necessário.

Esta afirmação vai ao encontro da ideia de Lopes *et al* (2010b) segundo o qual é necessário identificar e caracterizar os instrumentos que podem ser utilizados, os dados que necessitamos para de uma forma mais eficaz

diagnosticar, prescrever e controlar o processo de ensino aprendizagem, considerando uma estrutura teórica que dê suporte e coerência a metodologias hoje defendidas e aceites.

Face ao que foi referido anteriormente, podemos constatar que a nível do desporto é notória a relação entre as evoluções tecnológicas e as evoluções desportivas. Contudo, e reportando-nos ao caso da Educação Física, será que esta também beneficiou do desenvolvimento tecnológico?

O EXEMPLO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

De acordo com Lopes *et al* (2010b) o futuro é promissor e apresenta inúmeras potencialidades. Contudo, é fundamental compreender o passado com o objectivo de servir de alicerce para o presente e futuro. No nosso entender, o apoio laboratorial é uma ferramenta que permite ao docente, assumir o papel de catalisador do processo de amadurecimento que é a educação e formação de uma pessoa e utilizá-la para suportar o processo pedagógico.

O mundo mudou, mas a Escola e a Educação Física, parecem não conseguir acompanhar essa mudança. Um indicador da inadaptação existente é a incipiente utilização de apoio laboratorial nas aulas de Educação Física.

Segundo Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória (2008) o laboratório apresenta formas tão variadas como a infinidade dos problemas aos quais procura dar respostas. Existem, assim, vários tipos de laboratórios. Uns vocacionados para o debate e para juntar competências, outros que se limitam a fazer cópias das experiências realizadas anteriormente, com o intuito de avaliar a sua credibilidade e consistência,

laboratórios que fazem experiências trabalhando apenas sobre modelos onde introduzem dados reais ou imaginários, construindo cenários, e avaliando os seus impactos e efeitos, outros que são comunidades inteiras, procurando no seu relativo isolamento o estudo de problemas que envolvem conexões existentes e interdependências dos intervenientes ou ainda outros que giram em torno de uma pessoa sujeita a condições extremas, desportista, astronauta, explorador, etc. (Almada *et al.*, 2008 pp. 90-93)

De acordo com os mesmos autores, em última instância, o apoio laboratorial deve permitir encontrar soluções e deve ser um instrumento preciso para a definição de estratégias a desenvolver, com o intuito de incrementar a precisão com que realizamos o diagnóstico, a prescrição e o controlo de todo o processo de interacção que se estabelece entre os intervenientes.

No nosso entender, já é possível, através de processos expeditos, utilizar um conjunto de material e equipamento que facilite um processo pedagógico em que os alunos não sejam formatados na realização de tarefas critério, mas sim que equacionem as variáveis em jogo. Estas duas formas de educação diferenciadas, uma vocacionada para a reprodução de critérios de êxito e outra para a análise das funcionalidades das tarefas, poderão visar a formação de indivíduos distintos, uma vez que poderemos estar a “formatar” indivíduos para a reprodução de critérios de êxito, sem se preocuparem com a análise e compreensão das mesmas.

Como tal, a simples utilização das novas tecnologias não é sinónimo de alterações a nível do processo pedagógico, uma vez que através da utilização das mesmas, poderemos estar a reforçar a ênfase na reprodução de gestos mecânicos e estereotipados, sem a preocupação de conhecer as suas funcionalidades.

Para isso, e devido ao facto de tempo disponível ser sempre pouco, para que o docente realize uma educação de alto nível, o esforço do aluno terá de ser, obrigatoriamente, útil.

Mas o problema que se coloca é a forma como utilizaremos as novas tecnologias com o intuito de tornar eficaz o processo pedagógico.

Como foi referido anteriormente, já é possível, através de processos expeditos, utilizar um conjunto de instrumentos, que possibilitem o objectivo supracitado. Passamos a apresentar a título de exemplo a câmara de filmar.

Por um lado, esta poderá ser usada enquanto instrumento de ensino do docente, uma vez que permite, quer em contexto de aula, registar imagens que poderão servir, por exemplo, para inquirir os alunos acerca das suas decisões, para reflectir sobre os conteúdos abordados (consequentemente em novas planificações) para avaliar os alunos, definir trabalhos a realizar, entre outras tarefas.

Por outro lado, a câmara de filmar, poderá ser utilizada enquanto instrumento de aprendizagem dos alunos, quer no contexto da aula uma vez que poderão rever as suas execuções, analisarem o seu processo de tomada

de decisão, entre outras, ou ainda em contexto não presencial através da realização de trabalhos, auto e/ou hetero-avaliação.

De uma forma muito sucinta, passamos a apresentar dois exemplos práticos da sua utilização nas aulas de Educação Física.

Aquando da leccionação da matéria de ensino Ginástica, se o docente sugerir a realização da tarefa *rolamento à frente*, poderá colocar a câmara (numa instalação fixa) situada lateralmente, em relação à tarefa a realizar, e após a realização da tarefa, o aluno dirige-se à câmara e revê a sua execução, comparando-a com uma *check list* de critérios de êxito, colocada junto à mesma. No entanto, e tendo em conta o tipo de Homem que queremos formar, a ênfase não deverá estar na reprodução dos critérios de êxito, mas sim na análise e compreensão da funcionalidade da acção. Ou seja, na compreensão das implicações de colocar as mãos juntas ou afastadas, de colocar o queixo junto ao peito, entre outras.

Contudo, a opção de colocar a câmara de filmar numa estação fixa tem implicações na gestão do processo de ensino-aprendizagem, visto que é fundamental ter em conta alguns aspectos, tais como a colocação da câmara numa zona de segurança, a definição de estratégias para os alunos trabalharem com a câmara de filmar, estratégias estas que podem vir a limitar/eliminar tempos de espera, que são muitas vezes causa de comportamentos desvio.

Outro exemplo, é a utilização da câmara de filmar noutra matéria de ensino, como por exemplo o Basquetebol. Apesar de também poder definir uma estação fixa para instalar a câmara, o docente poderá optar, dependendo da sua intencionalidade, transportar a câmara consigo e captar as imagens quando entender que são pertinentes.

Utilizando as imagens registadas, o docente poderá solicitar a presença do aluno junto de si para lhe mostrar a sua execução, inquirindo-o acerca da sua tomada de decisão. “Que indicador(es) é que tiveste em conta para tomar a decisão de passar/progredir/lançar?” “Reparaste que tinhas outras janelas de oportunidade?”.

Deste modo poderemos estar a fomentar no aluno a capacidade de análise das variáveis em equação. Ele até pode, naquele momento, não ter optado pela melhor opção, mas se compreender que existem diferentes janelas de oportunidade, consequentemente diferentes momentos para a realização de tarefas, estaremos a formar um cidadão com capacidade de análise e de tomada de decisão. Pretende-se que o aluno através da análise das imagens, passe a centrar a sua aprendizagem numa perspectiva

dinâmica e a ter um raciocínio em que compreende que há janelas de oportunidade em cada situação específica do jogo, e desenvolva uma capacidade crítica.

Compreendendo o modelo de referência de cada uma das actividades desportivas, e tornando esta compreensão em comportamentos induzidos, o aluno, autonomamente, desenvolverá a capacidade de equacionar as variáveis e testar a correcção do seu raciocínio nas situações concretas em que põe à prova o raciocínio seguido.

Resumindo, para o docente captar as imagens, poderá optar por definir uma estação fixa ou por transportar a câmara consigo. A segunda hipótese implica a presença do aluno junto do docente, quando assim é sugerido pelo mesmo. Isso implica que, por momentos, a atenção do docente esteja centrada unicamente no aluno, tal como acontece aquando do *feedback* dirigido ao aluno. O que poderá implicar que a restante classe esteja a trabalhar de uma forma autónoma, o que vai ao encontro dos objectivos supracitados, que são a formação de indivíduos autónomos e com capacidade de tomar decisões.

Tendo em conta que as matérias de ensino são um meio e não um fim para a transformação de um indivíduo com capacidade de decisão em momentos instáveis, com capacidade crítica, que seja autónomo e empreendedor, é fundamental definir estratégias que visem a obtenção destes objectivos.

No que concerne à realização de trabalhos não presenciais, este tipo de trabalhos poderá ser realizado quer por alunos que estejam impedidos de realizar actividade física (comprovado através de um atestado médico), quer através de trabalhos para todos, sugeridos pelo docente. Assim, a edição das imagens captadas nas aulas poderão ser realizadas noutras disciplinas ou clubes (o que possibilita, por exemplo uma articulação com clubes de informática, ou com docentes especialistas na área) e poderão ser definidas variadas estratégias, tais como a realização de auto-avaliações e hetero-avaliações, trabalhos de grupo, possibilitando que os alunos compreendam a sua evolução, comparando as suas habilidades iniciais com as competências adquiridas até ao ponto em que se encontram.

CONCLUSÕES

Em forma de síntese, pensamos que a câmara de filmar é um meio que permitirá tanto ao docente, quanto ao aluno não só rentabilizar o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que é mais uma ferramenta que permite

ao docente aferir as aprendizagens dos alunos, como também torná-lo mais eficiente, uma vez que é um meio acessível a todos e que a sua utilização não se encontra restrita ao uso nas aulas de Educação Física, como também através de trabalhos não presenciais.

Considerando que a probabilidade de prescrever de forma adequada aumenta quanto melhor for o diagnóstico, talvez possamos compreender a melhoria passível de se verificar com a utilização de um processo expedito como o que foi apresentado, com custos tão reduzidos, pelo que é algo que não deve ser negligenciado, muito pelo contrário.

Ainda segundo os mesmos autores, este tipo de processos expeditos permitem aumentar a discriminação ao nível do diagnóstico e também controlar a evolução da qualidade do diagnóstico que é realizado, com custos muito reduzidos. O que se traduz numa optimização do processo pedagógico, uma vez que possibilitam uma personalização do diagnóstico e consequentemente da prescrição e do necessário controlo.

Nos dias de hoje, com os meios e conhecimentos disponíveis não é possível que continue a haver um fosso entre a investigação e os problemas que necessitam de ser resolvidos, pelo que a utilização das novas tecnologias assume-se como um meio fundamental para eliminar este problema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A Rotura*. VML.
- Bráz, S. (n.d.). *A Educação Actual*. Retrieved Setembro 23, 2011, from www.ipv.pt: <http://www.ipv.pt/forumedia/4/20.htm>
- Katz, L. (2006). *Inovações da tecnologia desportiva - Implicações para o futuro*. Retrieved Setembro 23, 2011, from www.confef.org.br: http://www.confef.org.br/extra/revistaef/arquivos/2002/N03_JUNHO/06_INOVACOES_TECNOLOGICAS.PDF
- Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A., & Prudente, J. (2010 a). A função do Docente de Educação Física. *Educação Física, Desporto e Lazer - Perspectivas Luso-Brasileiras*. Maia: ISMAI.
- Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A., & Prudente, J. (2010 b). Apoio laboratorial ao processo pedagógico. *Boletim técnico e científico do grupo de intervenção pedagógica e profissional do centro de investigação em desporto, saúde e desenvolvimento humano*. Maia: ISMAI.

Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A., Simões, J., & Prudente, J. (2010 c). O processo pedagógico - Formas expeditas de apoio laboratorial. *Estudos em pedagogia do desporto - 1º congresso da SCPD*. Lisboa: Turismo Lisboa e Vale do Tejo.

Sullivan, B. (2000). *Will technology take the gold?* Retrieved Setembro 22, 2011, from www.msnbc.com: www.msnbc.com/news/452330

OPORTUNIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPO DE CRISE

Catarina Barros

Hélder Lopes

Joana Simões

Igor Aguiar

Catarina Fernando

Universidade da Madeira, CIDESD

A EDUCAÇÃO EM CRISE

A educação tem evoluído ao longo dos tempos, acompanhando as suas tendências. Todas as roturas que foram surgindo na educação advieram de uma rotura da sociedade em geral, a educação “apenas” acompanhou essas mudanças, adaptando-se às novas realidades, procurando dar resposta ao tipo de Homem que a sociedade necessitava nessa altura.

Para Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória (2008), as alterações contextuais outrora demoravam gerações a desenvolver, presentemente o tempo para nos adaptarmos escasseia.

Para os autores a evolução na educação não se realizou com uma rotura. Com os novos desafios que se colocam hoje, o indivíduo tem de aprender a enfrentar a incerteza, aprendendo a dominar uma série de metodologias que lhe permitam identificar e resolver os problemas com que se depara, procurando soluções eficientes.

Grilo (2010), aponta a inexistência do ensino experimental nas escolas como uma das razões dessas falhas, prejudicando o desenvolvimento de uma cultura científica que incentive a descoberta, a experimentação, a análise, a construção de conclusões e a respectiva divulgação.

Segundo Grilo (2010), hoje a sociedade dá especial importância a um conjunto de competências que se assumem como determinantes no futuro cidadão (inovação; liderança; responsabilidade; disciplina; método; iniciativa; trabalho em grupo; adaptação à mudança; gosto pelo risco; sentido crítico; espírito de sacrifício).

Para o autor, estas competências são na maioria das vezes mais valorizadas do que os próprios conhecimentos (que estão em constante

evolução e necessitam de formação contínua e actualizada) e são estas capacidades que podem ser induzidas e treinadas na escola.

O desenvolvimento do novo cidadão (pessoa produtora) obriga uma mudança total do sistema educativo, caso contrário, Grilo (2010) afirma que as sociedades incapazes de lidar com estes desafios irão enfrentar problemas sociais e económicos neste processo de mudança.

Almada *et. al.* (2008) afirma que o professor deve ser um catalisador de um processo de amadurecimento, mas para isso tem de dominar ferramentas que lhe permitam estar melhor na situação do que o aluno, isto é, compreender melhor quais as soluções ajustadas e aprender com as dificuldades a enfrentar.

Consequentemente, a metodologia de ensino e a lógica subjacente tem de mudar, pois os remendos pontuais não são a solução, o que temos é um currículo pronto-a-vestir, inadequado, generalizado e não individualizado, criando um desfaseamento entre a escola e a integração dos seus conteúdos a nível funcional, pois para resolver problemas é preciso dominar e ter a capacidade de utilizar o conhecimento (Almada *et. al.* 2008).

AS ACTIVIDADES DESPORTIVAS NA FORMAÇÃO DO HOMEM

De acordo com Lopes, Fernando, Vicente, & Prudente (2010a), o conhecimento tem prazos de validade que exigem adaptações e como vimos anteriormente a formação do Homem depende do contexto, da época e das necessidades da sociedade, o que significa que os paradigmas influenciaram a forma como o desporto contribuía para essa formação.

Modelos Paradigmáticos na Educação Física

De acordo com Fernandes (2009), a Educação Física tem tido avanços científicos através da produção científica no sentido de romper com alguns modelos pedagógicos subjacentes à disciplina na escola desde há, aproximadamente, três décadas atrás.

Com o surgimento das novas abordagens pedagógicas acredita-se que uma renovação no campo prático é possível.

Na década de 30 do século passado, o modelo que norteava a Educação Física era o Modelo Militar cuja preocupação central era a aquisição de hábitos de higiene e saúde bem como desenvolver a aptidão

física dos indivíduos, de forma a seleccionar os fisicamente aptos e excluir os incapacitados com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da indústria e defender a pátria (Betti, 1991; Soares *et al.*, 1992 citados por Fernandes, 2009).

Os autores referem que, na década de 60 e após a segunda Guerra Mundial, o Modelo passou a ser Desportivo em que o objectivo fundamental era a formação de atletas e respectivo rendimento, reflectindo o modelo económico vigente.

Neste modelo, o professor é centralizador e as aulas pautam-se pela repetição de movimentos desportivos mecânicos (modelo tradicional, mecanicista e tecnicista) (Darido, 2005, citado por Fernandes, 2009).

A Educação Física vem desde os meados de 1980 tentando romper com os modelos tradicionais. É nesse momento que a Educação Física passa por um período de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência (Fernandes, 2009).

Um Novo Rumo nos Modelos

É na década de 80 do século XX que surge um novo movimento, cujo intuito seria entender o Homem como ser cultural, em que o movimento é visto como forma de se expressar e de aprender (Colectivo de Autores, 1992 citado por Oliveira, Barroso, & Junior, 2008). Durante esta época foi posta em causa a importância da reprodução do modelo de treino para a formação do aluno. O novo movimento pretende utilizar o desporto como forma de transformar o aluno, contextualizando as suas acções motoras e induzir uma capacidade crítica relativamente à sua realidade (Oliveira *et al.*, 2008).

Sendo o desporto um meio para atingir um fim, neste caso a formação do Homem, é através dos comportamentos solicitados nas diferentes actividades desportivas que podemos induzir a transformação do indivíduo.

O Desporto como meio de transformação do Homem, utiliza o professor como catalisador desse processo, promovendo o sentido crítico, a capacidade de intervenção e adaptação a diferentes contextos; autonomia; iniciativa e capacidade para tomar decisões em situações difíceis e instáveis (Lopes, *et al.* 2010a ; Grilo 2010).

Como vimos anteriormente, a escola é um meio privilegiado para transformar os jovens e prepará-los para os desafios que poderão encontrar no futuro seja no desporto ou noutros contextos.

Tal como defendem, Grilo (2010), Lopes *et. al.* (2010a) e Lopes, Fernando, Vicente, Simões, & Prudente (2010), uma das opções que devemos tomar hoje, de forma a levar a cabo a transformação do futuro Homem, é a utilização de uma nova metodologia, que passa pelo campo prático das aulas. Dando sentido à personalização do ensino, até porque para Lopes *et. al.* (2010), no processo pedagógico actual a personalização dos meios utilizados é essencial, pois dá espaço para a reflexão e auxilia no diagnóstico, prescrição e controlo, aumentando a eficácia do processo de aprendizagem.

Porém, Resende (1995) citado por Fernandes (2009) diz-nos que a aptidão física e o desporto de alto rendimento, ainda são predominantes no contexto da prática profissional em questão.

Gonzalez (2006) citado por Fernandes (2009) afirma que nas suas pesquisas realizadas com os professores de Educação Física, existe ainda um hiato entre a realidade escolar e o que se propõe na universidade.

Apesar da Educação Física ter passado por uma renovação no seu campo científico, a sua prática escolar não tem avançado pois os professores em geral não tiveram contacto com as novas tendências científicas da Educação Física escolar (Fernandes, 2009), o que reflecte não ter ainda havido uma rutura de mentalidades na linha da frente da educação.

Para que se passe para uma nova visão no desporto e utilizarmos uma metodologia de laboratório nas aulas, exige-se que haja uma rutura na forma como compreendemos as actividades desportivas, passando a compreendê-las de forma funcional (Lopes *et. al.*, 2010a).

A ACTIVIDADE DESPORTIVA DE ADAPTAÇÃO AO MEIO: ORIENTAÇÃO

A matéria de Orientação como desporto de adaptação ao meio pressupõe equacionar uma série de variáveis que estão inerentes a este grupo taxonómico, isto é, a compreensão da dinâmica do meio, a análise dos indicadores do meio e a operacionalização de estratégias num contexto que é instável (que está constantemente a alterar-se). Neste sentido, estas variáveis colocam determinadas problemáticas ao aluno que o professor terá de dominar e ajudar a orientar, para que o aluno as resolva. Os instrumentos que o docente tem para educar o aluno para estas problemáticas é utilizar exercícios que manipulem estas variáveis e solicitem nos alunos, um conjunto de comportamentos necessários para a resolução dos problemas. Porém não poderão ser meras técnicas ou exercícios sem

intencionalidade, terão de ser construídos exercícios que, tendo como base os comportamentos que queremos solicitar, no decorrer do seu percurso sejam induzidos, isto é, que transformem o aluno.

Mais do que dar resposta aos problemas levantados pela actividade desportiva importa formar o Homem da sociedade do futuro e trabalhar para que a promoção da autonomia, criatividade, capacidade de iniciativa, responsabilidade e sociabilidade (PNEF, 2001; Lei de Bases do Sistema Educativo, 2005), sejam induzidos nos alunos, pois ao fim e ao cabo são os alicerces que formam o Homem de amanhã.

Para que isto aconteça é necessária uma rutura de mentalidades nos intervenientes do sistema educativo.

Ao lermos o PNEF (2001) no que respeita à matéria de Orientação, podemos observar que a forma como está exposta esta matéria poderá induzir os docentes em erro, dado à forma redutora como estão definidos os objectivos, sem ter a preocupação das problemáticas inerentes à actividade desportiva.

Consequentemente, esta visão influencia a abordagem desta matéria, através de técnicas e não da construção de problemas que solicitem aos alunos a necessidade de ter instrumentos que os levem a resolver os desafios.

A forma como é desenvolvido o processo pedagógico providencia oportunidades distintas na formação dos alunos.

O processo pedagógico pode utilizar as actividades desportivas para transformar o aluno, seja como reproduzidor ou produtor.

Ao termos por base o modelo tradicional, estaremos a privilegiar aspectos formais da actividade desportiva (ex. regras e gestos técnicos), ou seja a dar ênfase à reprodução do conhecimento para que este consiga ir ao encontro das componentes críticas do gesto.

Se, por outro lado, optarmos por desenvolver o processo pedagógico segundo um modelo funcional, estaremos a dar importância aos princípios activos das actividades desportivas e aos comportamentos que este solicita nos alunos. Neste panorama, queremos que o aluno identifique e seja capaz de actuar perante as janelas de oportunidades que o exercício (situação) provoca, operacionalizando o conhecimento mediante a utilização de uma série de metodologias.

METODOLOGIA

Amostra

Realizámos uma experiência preliminar a 20 alunos do 2º e 3º ano do 1º ciclo de Educação Física da Universidade da Madeira. Os alunos reuniram-se em grupos de 4 e realizaram os exercícios simultaneamente mas individualmente.

Os alunos foram divididos em grupos de acordo com os dias agendados e de uma forma alternada (dia 1, grupo 1, dia 2, grupo 2), sendo que o grupo 1 realizou o exercício tradicional e o grupo 2 o segundo funcional.

Optou-se por escolher a população da UMA pois trata-se de alunos que estão a ser formados para serem os professores de amanhã, que irão formar os futuros cidadãos e integrar as escolas da RAM.

Instrumentos

De forma a verificar se existem ou não diferenças entre duas formas distintas em desenvolver o processo pedagógico, foram construídos três exercícios utilizando processos expeditos. Um dos exercícios foi construído de acordo com o processo pedagógico tradicional, outro numa perspectiva funcional. Foi ainda elaborado um terceiro exercício de controlo para ambos os grupos.

Utilizámos a actividade desportiva de adaptação ao meio Orientação, nomeadamente as curvas de nível e os problemas daí advindos, como a capacidade de imaginar e ver em 3D, a capacidade de prever a visualização dos pontos de referências ao longo da progressão e a visão de conjunto dos pontos de referência.

O exercício 1 (tradicional) e 2 (funcional) foram uma preparação para o exercício 3. Ambos os grupos foram sujeitos inicialmente à reprodução de uma gravação que explicava o conceito de curvas de nível, bem como as informações que podem ser retiradas da leitura das mesmas.

No primeiro exercício (tradicional), os alunos tentaram resolver quatro problemas para quatro situações diferentes apresentadas nas cartas topográficas. Após a conclusão dos problemas eram facultadas as soluções.

O foco deste exercício foi o conteúdo/conceito e a forma como a transmissão de informação foi replicada pelos alunos.

No segundo exercício (funcional), o foco foi nas capacidades necessárias para resolver os problemas de uma forma funcional. Neste caso, os alunos resolviam os mesmos problemas que o grupo anterior para uma

carta topográfica e para fotos de pedras com curvas de nível. Depois era dada a oportunidade de manipular as pedras e confrontar as respostas dadas com as soluções.

O exercício 3 (controlo), foi idêntico para ambos os grupos. Os alunos teriam de completar 4 associações entre fotos de locais e as imagens topográficas de um total de 8 fotos e 8 imagens. Foi contabilizado o tempo que demoravam a realizar as associações e o número de associações correctas.

Análise dos Dados

H0: Existem diferenças entre o número de correspondências feitas pelo grupo 1 e o grupo 2 face aos resultados obtidos no exercício de controlo (o grupo 2 consegue identificar maior número de fotos relativamente ao grupo 1).

H1: Não existem diferenças entre número de correspondências feitas pelo grupo 1 e o grupo 2 face aos resultados obtidos no exercício de controlo

Apesar de a amostra ser pequena, podemos verificar algumas diferenças face aos resultados obtidos.



Figura 1. Exercício de Controlo (exc.3).

Conforme podemos observar na figura acima, o grupo 1 demorou menos um minuto a realizar a tarefa do que o grupo 2.

No entanto parece haver uma tendência para os alunos do grupo 2 acertarem em maior número nas associações, nomeadamente mais 25% de associações que o grupo 1, de um total de 4 associações.

Este resultado pode ser um indicador, porém a experiência terá de ser aplicada num maior número de indivíduos e esperamos poder cruzar os dados com outras variáveis, tais como a experiência desportiva e o nível de escolaridade para assim obtermos dados mais consistentes e retirarmos conclusões mais sólidas.

Mas poderemos no entanto presumir que o facto de o grupo 2 demorar mais tempo que o grupo 1 a associar as imagens, poderá ter a ver com a análise dos indicadores das imagens e com a construção de estratégias/metodologia para associar as imagens às fotos, tendo em conta as estratégias desenvolvidas nos exercícios preparatórios (exercício 1 e 2).

O grupo 1 poderá ter tentado replicar apenas o conhecimento e os conceitos apreendidos e memorizados e, conseqüentemente, ter demorado menos tempo nas associações, porém demonstraram maior insucesso, provavelmente por terem tido dificuldade em saber ler os indicadores correctos e a adaptarem-se a uma nova situação.

O que nos remete ao referido anteriormente sobre a necessidade de haver uma rotura do reproduzir o modelo (técnica) para o produzir e operacionalizar (criar estratégias/metodologias e a respectiva relação custo-benefício) de forma a adaptarem-se aos problemas encontrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As roturas paradigmáticas são eminentemente tempos de crise, mas isso não significa que não haja oportunidades. Apesar da conotação negativa do termo “crise”, existe espaço para a inovação, experimentação e acima de tudo para a reflexão sobre que rumos tomar e como renovar a área.

Fernandes (2009) afirma que é necessário, primeiramente, reflectir sobre se as intenções de reformulação da Educação Física não estão ficando restritas às argumentações teóricas, pois os avanços científicos por si só podem não garantir avanços no campo prático. Reflectir que a Educação Física na escola ainda sofre influências dos modelos tradicionais inspirados na aptidão física e no desporto de alto rendimento, apesar da base teórica ter sido reformulada. E, por fim, reflectir sobre como as novas abordagens têm sido trabalhadas no quotidiano escolar, as suas influências na prática

pedagógica do professor e se o professor se apoderou verdadeiramente das renovações do campo teórico.

São essas oportunidades que as crises paradigmáticas nos trazem para que façamos um esforço para evoluirmos e nos actualizarmos face às exigências da sociedade.

Para que isso aconteça terá de existir uma rutura no processo pedagógico do cumprir para o realizar, isso implica uma forma diferente de olhar a aula e de desenvolver esse processo no sentido de ir ao encontro das necessidades dos alunos e da sociedade.

Teremos de deixar de criar exercícios com o mero objectivo que os alunos terão de cumprir para serem activos e responsáveis por realizar.

Passámos da necessidade dos alunos apenas dominarem conceitos, acumulando o conhecimento para a necessidade de este dominar as ferramentas necessárias (metodologias) para operacionalizar o seu conhecimento.

Consequentemente, as metodologias terão de ser distintas neste processo, de uma metodologia que dá ênfase aos aspectos formais para uma metodologia que tenha uma visão de conjunto.

Ao fim e ao cabo, trata-se de uma rutura de um ensino de transmissão (reprodução) para um processo de aprendizagem (ensino experimental) que presumimos contribuir para ir ao encontro das necessidades da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A Rotura- A Sistemática das Actividades Desportivas*. Edição VML.

Fernandes, A. (Junho de 2009). A Renovação na Educação Física- desafios e perspectivas. *Revista Digital EFdeportes*, 133 . Buenos Aires, Argentina.

Fernando, C. R. (2005). *Estruturação das Actividades Desportivas de Grandes Espaços- para a micro e macro gestão (trabalho com visa à obtenção do grau de doutor em Ciências do Desporto)* (Vol. Vol. I). Covilhã: Universidade da Beira Interior- Departamento de Ciências do Desporto.

Grilo, E. M. (2010). *Se não estudas estás tramado* (1ª edição ed.). Lisboa: Tinta da China.

Jacinto, J., Carvalho, L., & e Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos - Cursos gerais e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei de Bases do Sistema Educativo. (30 de Agosto de 2005). *Lei nº 49* .

Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A., & Prudente, J. (2010). Apoio Laboratorial ao processo pedagógico. In A. Albuquerque, A. Aranha, A. Pereira, H. Lopes, & J. Rodrigues (Ed.), *3º encontro Luso-Brasileiro de Educação Física, Desporto e Lazer. Boletim Técnico e Científico do Grupo de Intervenção Pedagógica e Profissional do Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano*. Maia: ISMAI.

Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A., Simões, J., & Prudente, J. (2010). O Processo Pedagógico- Formas Expeditas de Apoio Laboratorial (comunicação oral). In P. Sarmiento, J. Rodrigues, Á. Aranha, & A. Pereira, *Estudos em Pedagogia do Desporto- 1º Congresso da SCPD*. Turismo Lisboa e Vale do Tejo.

Oliveira, F. S., Barroso, S. J., & Junior, O. M. (Abril de 2008). A Corrida de Orientação enquanto conteúdo da Educação Física Escolar. *Revista Digital Efdeportes*, 119 . Buenos Aires, Argentina. Obtido em 15 de Outubro de 2011, de Revista Digital Efdeportes: <http://www.efdeportes.com>

Programa de Educação Física- Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Ensino Básico 2º ciclo (3º ed.). (1998). Ministério da Educação.

BRINCAR A VALER PARA APRENDER: A EXPRESSÃO DRAMÁTICA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

Ana França

Centro de Investigação em Educação
Universidade da Madeira

Jesus Maria Sousa

Centro de Investigação em Educação
Universidade da Madeira

NOTA INTRODUTÓRIA

Neste artigo é nossa intenção refletir sobre o compromisso pessoal e profissional do educador com o “brincar a valer para aprender” das crianças, no sentido de proporcionar e valorizar as trajetórias de aprendizagem das crianças num contexto de atividades de expressão dramática.

As metas finais de aprendizagem, nomeadamente as do domínio da expressão dramática/teatro, só poderão ser um instrumento referencial consistente à práxis do educador se este mobilizar o seu sistema de crenças e valores sustentados em saberes teóricos e práticos. Estas crenças e valores levam-nos a pensar também na dimensão pessoal do educador. Consideramos que um educador com uma dimensão pessoal bem-sucedida está preparado para aceitar a natureza da criança no seu direito a brincar ao faz de conta, num contexto de atividade de expressão dramática.

A COMPLEXIDADE DA BRINCADEIRA NO CONTEXTO EDUCATIVO

Encontrar uma definição do conceito de brincadeira ou de brincar pode ser difícil, pois é um processo relacionado mais com a expressão, a emoção, o sentimento, a subjetividade e a cultura de quem a realiza do que com o resultado de algo feito. Vemos a brincadeira como um ato de experimentar e realizar, desencadeado pela criança.

Lidar com o conceito de brincar é análogo a tentar agarrar bolhas de sabão, pois sempre que parece que temos algo para agarrar, sua natureza efémera impede que o agarremos. Faz mais sentido considerar o brincar

como um processo que, em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos. As discussões acerca do trabalhar/brincar e de polarizações semelhantes são singularmente inúteis. O que parece estar por vezes em discussão é se as crianças têm o direito de brincar em contextos educacionais (Moyles, 2006, p. 13).

Não existe, na literatura, uma definição genérica para brincadeira, mas sabemos que é através do jogo, da brincadeira, que a criança cria todas as condições para processar a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento integral (Jarvis, 2011).

O documento dos direitos das crianças da Organização das Nações Unidas – acordo internacional que relata um conjunto de direitos para todas as crianças – reconhece, no seu artigo nº 31, o direito da criança ao repouso e aos tempos livres, assim como à participação livre em jogos, em atividades recreativas e nos seus contextos culturais e artísticos. Refere, ainda, a necessidade de respeitar e promover o direito da criança participar ativamente e de forma adequada nos diferentes contextos da vida cultural e artística a que pertence (ONU, 1989).

Podemos afirmar que as crianças têm direito a brincar livremente em diferentes contextos socioculturais impulsionadores de desenvolvimento e aprendizagem.

Na verdade o modo como a brincadeira é percebida em qualquer comunidade se dá em função do modelo de infância daquela comunidade e do modo como ela se desenvolveu socialmente para enfrentar os desafios e oportunidades do seu ambiente físico e económico (Olusoga, 2011, p. 61).

Existem implicações significativas sobre a forma como as crianças têm acesso à brincadeira, assim como sobre a valorização do jogo e o papel do educador na gestão e observação da atividade. Ao longo dos tempos, foram discutidos vários pressupostos teóricos sobre a brincadeira enquanto atividade lúdica, criativa e de jogo que se desenvolve num determinado contexto sociocultural.

A criança no jardim-de-infância precisa de tempo e espaço para brincar, pois este ato, resultante da capacidade de iniciativa, de envolvimento e da participação livre desta, é crucial para o seu desenvolvimento, a sua aprendizagem e o seu bem-estar.

Para a maioria das crianças, brincar é a única experiência que elas têm de estar no controle do seu próprio mundo, em todas as outras ocasiões os adultos estão no comando. Portanto é crucial que o adulto resista à tentação de assumir o controle. Senão ela deixa de ser uma experiência de alta qualidade para a criança (Jarvis, 2011, p. 57).

No quadro seguinte sistematizamos algumas dessas considerações teóricas.

Quadro 1. Panorama teórico sobre a brincadeira.

Considerações teóricas	Referência
A brincadeira como meio de aprendizagem	Piaget (1962) Bruner (1974) Vygotsky (1978)
A brincadeira num currículo espiral; aprendizagem através das experiências diretas	Bruner (1966)
Disposição das brincadeiras	Katz (1967)
A brincadeira como uma ferramenta cultural; aprendizagem sociocultural na ZDP; apoiada pelo adulto	Vygotsky (1978)
A brincadeira lúdica (exploratória) e epistêmica (criativa)	Hutt et al.(1989)
A brincadeira sócio dramática importante para as habilidades cognitivas, criativas e sócio emocionais	Smilansky (1989)
A brincadeira como processo sem produto – fluxo livre	Bruce (1989)
Os níveis de envolvimento	Leavers (1996)
A brincadeira como um <i>continuum</i> social	Broadhead (2004)
A brincadeira para promover a autorregulação e a metacognição	Wood e Attield (2005) Whitebread (2005)

Teorias instrumentais da brincadeira – quadro adaptado. (Jarvis, 2011, p. 46)

A criança vive profunda e verdadeiramente o jogo que realiza, por isso é a brincar a valer que a criança lidera as suas trajetórias de aprendizagens. Ela representa e constrói o seu mundo interior e todos os contextos que a rodeiam. Ao observarmos, interagirmos e intervirmos no brincar da criança no contexto educativo vemos que este é um instrumento de aprendizagem onde emergem aspetos relevantes do currículo.

Quando falamos da excelência do brincar discutimos três componentes: a qualidade do contexto, a valorização do processo de brincar e o envolvimento dos adultos. Os elementos lúdicos do jogo-faz-de-conta permitem a oportunidade de desenvolver, nomeadamente, a criatividade, a linguagem, a experiência, o ensaio, a prática e o desempenho de situações e

papéis. Podemos afirmar que não existe conflito entre os elementos: brincar, aprender, áreas de conteúdos e orientações curriculares (Moyles, 2006).

DO BRINCAR À EXPRESSÃO DRAMÁTICA

A expressão dramática enquanto atividade, para a criança, é uma forma de brincar, de jogo, que decorre de situações da vida real, onde, nomeadamente, transparece o mundo das suas vivências e a sua cultura. É um dos recursos mais valiosos, completos e complexos da educação. É através desta que a criança cria um mundo todo seu, num contexto de imaginação, criatividade e fantasia, identificando-se com a personagem ou situação a que brinca (A. Sousa, 2003).

Assim, a expressão dramática é um espaço onde múltiplas linguagens, de forma intencional, confluem para a criação de situações de expressão de sentimentos, ideias, crenças, no contexto educacional. Esta abordagem valoriza como aspetos principais o desenvolvimento, a aprendizagem e a competência do indivíduo, onde transversalmente com a expressão dramática, é convocada a expressão musical, a expressão plástica e a dança (Melo, 2005).

A expressão dramática, o jogo dramático, considera o indivíduo como um ser social. Por isso, tudo acontece em função do outro, esteja ele presente efetiva ou mentalmente no grupo. Esta atividade manifesta-se através da expressão livre, a comunicação verbal e não-verbal, o imaginário e a criatividade e a abordagem sociocultural. O teatro, enquanto atividade dramática mais complexa, desencadeia ações no sentido da prática artística num contexto de educação e cultura (Landier, 1999).

A criança em idade pré-escolar naturalmente imita situações e pessoas, faz de conta que é isto ou aquilo, manifestando sentimentos emoções e opiniões. As atividades de expressão dramática proporcionam a oportunidade de a criança brincar a sério, apelando às suas vivências decorrentes da sua vida real. Assim, a brincar ao faz de conta, a criança transparece o seu mundo sociocultural, constrói, nomeadamente, conhecimento, signos, conceitos sobre o seu próprio corpo, espaço, tempo, objetos e relações com o outro.

Consideramos que o educador projeta as suas práticas pedagógicas, planificando com as crianças trajetórias promotoras de desenvolvimento, aprendizagem e sucesso. Este age com intencionalidade educativa valorizando simultaneamente e de forma negociada o “brincar a valer” das

crianças, proporcionando ações com prazer, com criatividade, com espontaneidade e autenticidade. A intervenção do educador deve promover a emergência de situações de expressão e comunicação que integrem, por exemplo, diferentes formas de fazer mímica e de dramatizar vivências e histórias e, ainda, possibilitar o desenvolvimento da imaginação e construção de diálogos e histórias apelando às potencialidades, vivências e experiências das crianças. É tudo uma questão de jogo e de expressão dramática! Na expressão dramática todos os problemas e conflitos têm solução. É só usar a sabedoria e a imaginação.

A EXPRESSÃO DRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O currículo na educação pré-escolar é construído tendo como referência oficial as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar - OCEPE, criadas em 1997 pelo Ministério da Educação, e assentam em três grandes áreas de conteúdo: desenvolvimento pessoal e social, conhecimento do mundo e expressão e comunicação. Esta última área integra o domínio da linguagem oral e escrita, o domínio da matemática, o domínio das expressões (motora, plástica, musical e dramática). Todas as áreas de conteúdo devem ser desenvolvidas em espiral, ou seja, em articulação umas com as outras (ME, 1997).

Nas OCEPE podemos ler a seguinte definição para expressão dramática:

A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outros(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal, (ME, 1997, p. 59).

A expressão dramática denominada também por expressão dramática/teatro “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (ME, 1997, p. 56).

Neste documento podemos encontrar orientações globais para a ação profissional dos educadores, tendo em conta o princípio geral e objetivos pedagógicos declarados na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar de 1997, relativamente à interligação das várias etapas (observar, planear, agir, avaliar, comunicar, articular) que caracterizam a prática pedagógica, demarcando a intencionalidade educativa. Esta intencionalidade exige que o educador reflita e analise criticamente a sua intervenção e considere a criança, um ser competente e construtor das suas aprendizagens e saberes, de forma a compreender e agir no contexto sociocultural que a rodeia, desenvolvendo atividades predominantemente espontâneas e lúdicas.

Decorrentes das orientações curriculares da educação pré-escolar, em 2010, são publicadas as metas finais de aprendizagem para a educação pré-escolar para cada área de conteúdo. Os aspetos transversais das metas de aprendizagem globalizantes de expressão dramática/teatro para a educação pré-escolar são comuns aos apresentados para o 1º ciclo do ensino básico. Assim sendo, fica demarcada a necessidade imprescindível de articulação entre ambos os níveis educativos.

Apresentamos o seguinte quadro síntese (Quadro 2) sobre metas de aprendizagem definidas para as crianças que finalizam a educação pré-escolar, no âmbito da expressão dramática/teatro (ME, 2010).

As metas de aprendizagem de expressão dramática para a educação pré-escolar assentam em quatro domínios: Apropriação das linguagens elementares das artes; Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; Desenvolvimento da criatividade e compreensão das artes em contexto. Em cada um destes domínios estão definidos três subdomínios: experimentação e criação (1); fruição e análise (2) e pesquisa (3).

Quadro 2. Metas finais de aprendizagem da educação pré-escolar – expressão dramática/teatro.

Domínio	Subdomínio	Metas finais de aprendizagem - A criança é capaz de:
Desenvolvimento da capacidade de Expressão e Comunicação		<ul style="list-style-type: none"> - Interagir com outros em atividades de faz-de-conta, espontâneas ou sugeridas, recorrendo à utilização de formas animadas, facilitadoras e/ou intermediárias em situações de comunicação verbal e não-verbal. - Expressar, corporalmente e/ou vocalmente, estados de espírito, movimentos da natureza, ações e situações do quotidiano. - Expressar opiniões pessoais, em situações de experimentação/criação e de fruição.
Desenvolvimento da Criatividade	Experimentação e Criação	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades “livres”, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano. - Inventar e experimentar personagens e situações de faz-de-conta ou de representação, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes estímulos, diversificando as formas de concretização. - Expor e discutir ideias e propor soluções para desafios criativos, em contexto de faz-de-conta ou de representação. - Participar no planeamento, no desenvolvimento e na avaliação de projetos de teatro
Compreensão das Artes no Contexto	Fruição e Análise Pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o teatro como prática artística presencial e integradora de outras práticas e áreas de conhecimento. - Comentar os espetáculos a que assiste, recorrendo a vocabulário adequado e específico e expressando uma interpretação pessoal. - Pesquisa informação sobre teatro e comunicar os seus resultados
Apropriação das Linguagens elementares das Artes		<ul style="list-style-type: none"> - Participar em práticas de faz-de-conta, espontâneas e estruturadas, e de representação, distinguindo e nomeando diferentes técnicas de representação: teatro de ator e teatro de formas animadas. - Nomear diferentes funções convencionais do processo de criação teatral: entre outros, autor do texto, encenador, ator e atriz. - Reconhecer a utilização do espaço com finalidade cénica, experimentar objetos como adereços e explorar recursos técnicos diversificados, específicos e/ou improvisados. - Contar, recontar, inventar e recriar histórias e diálogos, oralmente ou desempenhando “papéis”, e elabora guiões cénicos com recurso a diversificados tipos de registo.

Metas finais de aprendizagem, na educação pré-escolar, domínio expressão dramática/teatro, Adaptação (ME, 2010).

O EDUCADOR ENQUANTO ELEMENTO FUNDAMENTAL DO PROCESSO CRIATIVO

O educador tem um papel primordial na qualidade do ambiente educativo e possui um “espaço de manobra” e uma liberdade de ação que lhe permitem criar e imaginar projetos, concebendo um currículo adequado aos interesses, necessidades e características das crianças. Assim, no desenvolvimento da sua prática pedagógica, ele deve ser construtor do currículo com a finalidade de promover aprendizagens integradas, a partir dos contextos e experiências de cada criança enquanto ser competente e em desenvolvimento. A práxis construída pelo educador espelha, os seus saberes teórico práticos, as suas ações práticas, as suas crenças e valores as e a sua intencionalidade educativa. Assim, consideramos que o referencial das metas finais de aprendizagem integra a triangulação praxiológica conforme esquema seguinte:

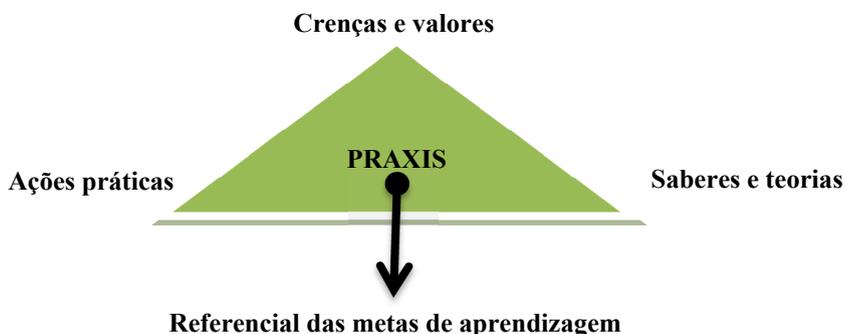


Figura 1. Adaptado da triangulação praxiológica - (Oliveira-Formosinho, 2007).

Neste sentido, o currículo pode ser uma prática pedagógica que resulta da interação das várias estruturas – políticas, culturais, organizativas, económicas, sociais, escolares – sustentadas por interesses concretos e responsabilidades partilhadas (Mendonça, 2002).

Acreditamos que um educador que tem consciência e desenvolve a sua dimensão pessoal está mais apto a brincar com dedicação, imaginação e sabedoria com as crianças.

A DIMENSÃO PESSOAL DO EDUCADOR

Partindo da observação de práticas pedagógicas de professores, em paralelo com um processo de análise da teoria e da prática, podemos refletir sobre a necessidade de consciencializar o perfil desejável de professor/educador enquanto pessoa e profissional, ou seja, de valorizar a dimensão pessoal do professor/educador enquanto profissional de educação. Na perspectiva do professor enquanto pessoa, o comportamento e as atitudes específicas observadas devem ser vistos como elementos de mudança que ocorrem da relação dele com o meio envolvente, ao nível da reestruturação da pessoa, ao nível da reorganização do seu próprio meio, ou em ambos os níveis – pessoa e meio (J. M. Sousa, 2000).

A autora desenvolveu um modelo teórico que estuda e valoriza o professor/educador enquanto pessoa que assenta em três pilares principais: O desenvolvimento global, a cognitização e o equilíbrio entre a preservação de si e a necessidade de relação. Sistematizamos no quadro seguinte as categorias e subcategorias que refletem a dimensão pessoal do professor.

Quadro nº 3 - A dimensão pessoal do professor/educador

Conceptualização positiva de Si		Conceptualização positiva do Outro	
Realização	Feliz	Dedicação	Amigo
	Otimista		Responsável
	Alegre		Disponível
	Entusiasta		Solidário
Autonomia	Consciente de si	Respeito pela Autonomia do Outro	Aberto
	Seguro de si		Tolerante
	Solucionador de problemas		Compreensivo
	Decisor		Respeitador
Inovação	Crítico	Empatia	Comunicativo
	Criativo		Participativo
	Com projetos		Congruente
	Imaginativo		Social

Indicadores das categorias e subcategorias da dimensão do professor/educador enquanto pessoa, Adaptação (J. M. Sousa, 2000, p. 211 e 213).

Acreditamos que um educador com uma dimensão pessoal bem-sucedida está preparado para aceitar a natureza da criança, nomeadamente, no seu direito a brincar ao faz de conta, num contexto de atividade de expressão dramática, assumindo o papel de mediador da aprendizagem num mundo de fantasia.

A expressão dramática vem por isso facilitar a dimensão pessoal (sua e do outro), de afirmação na sua relação com os outros, nas formas de apropriação de situações sociais, que favorecem a construção da identidade quer o educador quer as crianças com quem ele interage.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Jarvis, P.; Brock, A.; & Brown, F. (2011). Três perspectivas sobre a brincadeira. In A. Brock, Dodds, S., & Olusoga, Y. (Ed.), *Brincar - Aprendizagem para a vida* (pp. 22-60). Porto Alegre: Penso.

Landier, J. & Barret, G. (1999). *Expressão dramática e teatro*. Porto: Edições Asa.

ME (1997). Orientações curriculares para a educação pré-escolar Available from http://www.oei.es/inicial/curriculum/orientacoes_portugal.pdf

ME (2010, 2/10/2010). Projecto Metas de Aprendizagem, from <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao>

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Edições Asa.

Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.

Olusoga, Y. (2011). Nós não brincamos assim aqui - perspectivas sociais, culturais e de género sobre a brincadeira. In A. Brock, Dodds, S., & Olusoga, Y. (Ed.), *Brincar - Aprendizagem para a vida* (pp. 61-92). Porto Alegre: Penso.

ONU (1989). Convenção sobre os direitos da criança. Retrieved from http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - drama e dança* (Vol. 2). Lisboa: Instituto Piaget.

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

AS POLÍTICAS REGIONAIS DESTINADAS À ESCOLA A TEMPO INTEIRO

José Botelho

Mestre em Administração e Gestão Educacional

Lídia Grave-Resendes

Universidade Aberta, Portugal

INTRODUÇÃO

Pertencemos a uma sociedade em que as múltiplas mudanças ocorrem a um ritmo frenético, onde tudo está em constante mutação e a escola já não é um mero local de transmissão de saberes, mas um espaço de envolvimento e de partilha, no qual os alunos deverão estar inseridos numa realidade e num contexto próprio. É nesta perspetiva que todos deveremos olhar para a educação, com uma necessidade premente de melhoria constante. Caso contrário, corremos o risco dos alunos não se identificarem com a própria escola, e de determinadas leis, decretos e até mesmo os próprios currículos escolares se tornarem obsoletos, perante realidades diversificadas de região para região e sobretudo deste mundo onde vivemos. É necessário ter uma educação mais exigente, na esfera daquilo que se pede aos alunos, mas exigente também, ao nível do enquadramento legal. É essencial que a escola tenha as condições necessárias à prática do estudo e da aprendizagem e se constitua um local aprazível de convívio, de trabalho, de esforço e de civismo, mas também, um espaço de apoio efetivo às famílias. Nesse sentido, a escola deverá ser um espaço aberto, virado para os novos saberes. Deverá ser um espaço de interação entre a dimensão curricular e a extracurricular de modo a que todos os alunos se tornem cidadãos responsáveis, reflexivos, críticos e participativos, detentores das mais variadas competências e preparados para a vida ativa numa sociedade cada vez mais exigente e competitiva. Todas estas funções configuram atualmente um novo mandato à escola, sendo imprescindível que esta desenvolva práticas inovadoras e diferenciadas de modo a promover a integração de todos os alunos. Para isso, urge uma conjugação de esforços em torno de medidas para apoiar as escolas, criar condições e bases indispensáveis para a qualidade do serviço prestado, assim como, produzir respostas consistentes aos novos problemas e desafios com que se depara a comunidade educativa. É, portanto, obrigatório que todos os esforços

convirjam para garantir um serviço educativo eficaz e de qualidade a todas as crianças.

Assim sendo, na Região Autónoma da Madeira introduziram-se medidas que propunham a melhoria e o progresso do ensino ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, pretendendo dar a todos os alunos condições para o sucesso escolar na sua vida futura. Há muito que as escolas da região estavam reduzidas ao mínimo de condições, que por sua vez, reduziavam ao mínimo as oportunidades de aprendizagem de todos os alunos, proporcionando um ambiente de trabalho e estudo muito empobrecedor. Atendendo a estas circunstâncias, em 1995, o Governo Regional implementou medidas visando a construção da Escola a Tempo Inteiro como resposta às dificuldades sentidas no terreno por pais, professores e alunos.

Esta comunicação resultou do estudo de investigação realizado na Madeira, no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta. O assunto apresentado enquadrou-se no tema do VII Colóquio CIE - UMa *“A escola em tempo de crise”* promovido pela Universidade da Madeira e constitui uma oportunidade de conhecermos as informações procedentes da realidade insular e, desta forma, refletir sobre o passado e o presente da Escola a Tempo Inteiro (ETI), assim como, apontar novos caminhos para a evolução qualitativa futura da ETI.

DESENVOLVIMENTO

Atendendo às várias leituras efetuadas, apurámos que o Governo Regional da Madeira encomendou a realização de estudos estratégicos para fazer o diagnóstico e o levantamento da situação da rede regional escolar (PORRE, 1994; Caraça, 1995). Após reanalisada a situação do setor educativo, concluiu-se que a realidade insular das escolas era muito preocupante, pois a maioria dos edifícios escolares não dispunham de condições físicas para os fins a que se destinavam. Havia sérios problemas que era necessário resolver: *“Transportes, antiguidade dos edifícios, reduzida capacidade, má localização e dispersão dos mesmos”* (PORRE, 1994: 13) e, por isso, a região deveria fazer um esforço no sentido de concretizar um forte investimento em instituições escolares com um nível de funcionamento adequado (Caraça, 1995: 68).

Assim sendo, a região procurou inovar-se através da ambição da criação de um modelo viável, suportado por recursos disponíveis e destinado a todos os alunos em condições de sucesso educativo pleno. Em 1994 foi idealizada a Escola a Tempo Inteiro e implementada a partir de

outubro do ano seguinte com o objetivo de corresponder às carências educativas básicas e contribuir para a formação integral das crianças, dando resposta às necessidades dos pais e da sociedade atual.

Este modelo foi inspirado num formato já existente nas escolas de Madrid, onde se detetou que as crianças tinham sala de estudo e atividades em turno contrário à atividade letiva. No entanto, foi sujeito a grandes alterações por parte da tutela regional. Em 1998, a publicação da Portaria nº 133/98, de 14 de agosto pela Secretaria Regional de Educação, regulamenta o regime de criação e funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro, sendo mais tarde, revogada pela Portaria nº 110/2002, de 14 de agosto, que perante uma nova realidade social complexa, afasta soluções uniformes, globalizadoras e aposta num modelo diferenciado de acordo com os dinamismos próprios de cada escola que expressa o meio sociocultural e as reais necessidades educativas.

Na verdade, os principais motivos que conduziram à criação da ETI foram: parque escolar degradado e sem equipamentos suficientes; isolamento dos professores; resposta social às famílias; a necessidade de alargamento da rede social da criança, proporcionando-lhe o acesso a várias atividades, não apenas as atividades do currículo regular, permitindo minimizar desigualdades e injustiças entre as classes sociais; colmatar necessidades alimentares das crianças provenientes de famílias mais carenciadas; evitar o insucesso e abandono escolar e combater o trabalho infantil.

Na perspetiva de Toffler (1970), a sociedade reclama um novo cidadão, sendo que na sua ótica precisa de ser capacitado para enfrentar o choque do futuro. Posto isto, consideramos que o Governo Regional foi ativo e corajoso e, deu um forte contributo para mudar o estado das coisas através da concretização indispensável deste projeto. Decorrida mais de uma década sobre a implementação da Escola a Tempo Inteiro, vimos só agora, num passado recente, pelas disposições assumidas no Despacho nº 12591/2006, a nível nacional, a vontade extrema de adotar e implementar o projeto da Escola a Tempo Inteiro, o que nos leva a considerar que a região estava no bom caminho.

Relativamente ao processo de implementação da ETI, houve fatores que obstaculizaram a sua execução, nomeadamente, a resistência dos poderes locais, das famílias e dos professores. Contudo, houve necessidade de ser desenvolvido um trabalho de sensibilização, criando novos parâmetros favoráveis à mudança. Com o passar do tempo, a resistência das

famílias converteu-se numa exigência permanente para que os seus educandos beneficiassem das potencialidades da Escola a Tempo Inteiro.

A operacionalização da mudança no terreno veio exigir um esforço conjunto de todos os intervenientes no processo educativo. Assim sendo, constituiu-se uma modificação de hábitos e rotinas e uma renovada capacidade de adaptação a novas situações. Agora é necessário ter uma nova atitude face ao trabalho cooperativo, facilitando o envolvimento conjunto na programação curricular e na execução de projetos. Naturalmente que é necessário contar com a participação e empenho dos professores, com a sensibilidade e capacidade de inovar na forma lúdica como se aprofunda os conteúdos nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

O funcionamento da escola foi alterado por completo, implicou que a direção da escola e os professores se comprometessem com a mudança para se organizar de forma a responder eficazmente às novas exigências. Porventura, seria mais simples se a Secretaria Regional de Educação tivesse promovido formação específica aos professores que passaram a funcionar a tempo inteiro. Apesar da dificuldade inerente à assunção de novos papéis, assim como, à atribuição de novos horários, houve a necessidade de se adaptarem às novas dinâmicas, de trocarem experiências e de se empenharem colossalmente nas várias funções da escola. Efetivamente, o modelo acarretou alterações à forma de trabalhar dos professores. Se antes, o professor trabalhava isoladamente em regime de monodocência, agora passou a poder trabalhar em conjunto, a trocar e a partilhar conhecimentos para melhorar e inovar as suas práticas letivas.

Muitas outras alterações aconteceram na escola. Aliás, tratou-se de uma revolução total pelas modificações visíveis que ocorreram: a criação de novos espaços modernos para o desenvolvimento das atividades, nomeadamente, bibliotecas, salas para a prática da Expressão Plástica, Informática, cantinas, entre outras; o funcionamento das atividades em regime cruzado; com o funcionamento alargado, exigiu um acréscimo na dotação dos equipamentos e dos recursos humanos em exercício e uma nova dinâmica organizacional a nível da interação entre todos os professores e a nível da organização escolar. A ETI possui um diretor com isenção da atividade letiva, adjuvado por um funcionário administrativo.

Na implementação deste modelo, vislumbrou-se a necessidade de repensar e ajustar o espaço às atividades, nomeadamente, a dimensão das salas, a luminosidade, o distanciamento, a carga horária e a distribuição das

diferentes atividades pelos professores, tendo sempre em vista os interesses e necessidades dos alunos.

Este modelo de escola, enquanto domínio de intervenção social e local de promoção da educação, foi uma medida inovadora, pois permitiu criar uma oferta educativa de qualidade a todas as crianças e condições de trabalho para todos. Este modelo é concebido de forma positiva, tendo sido o mais adequado às especificidades e necessidades da região. Veio propiciar mais educação, uma vez que, permite ocupar as crianças o dia inteiro, proporcionando-lhes, de forma igual, um leque mais alargado e variado de atividades lúdico-pedagógicas; maior socialização das crianças e dos professores e maior justiça no apoio social. Este novo modelo de escola veio também favorecer as famílias, tendo estas, maior disponibilidade para o trabalho, apoio gratuito no domínio das atividades e da alimentação.

Este modelo permite construir criativamente a escola, na medida em que se pode envolver e ocupar os alunos em diversas atividades lúdicas de acordo com o rico património da comunidade a que a escola pertence. Porém, o modelo não é imposto, ou seja, não obriga as crianças à sua frequência, apenas nas atividades da componente letiva.

A legislação em vigor (Portaria nº 110/2002, de 14 de agosto), contempla as Atividades de Enriquecimento Curricular, podendo ser de carácter desportivo, artístico, tecnológico, de formação pluridimensional e de ligação da escola com o meio. Este normativo confere legitimidade às escolas para variar as atividades consoante o seu Projeto Educativo, não escolarizando os seus conteúdos, podendo ser desenvolvidas com os alunos agrupados por turmas ou por opção própria. De salientar que a introdução destas medidas não são salvaguardadas pela maioria das escolas. Apenas algumas oferecem um leque diversificado e qualitativamente diferenciado de ofertas e oportunidades de aprendizagem de acordo com o seu Projeto Educativo e, transferem para os alunos, a possibilidade de escolha das atividades que desejariam frequentar.

Em 2010, a DRE (Direção Regional de Educação), através das orientações referidas no ofício circular nº 5.0.0 – 260/09, impôs às escolas a uniformização da carga horária para as AEC's, implicando uma nova reestruturação das atividades. Desse modo, todos os alunos passaram a ter as mesmas atividades e carga horária, confinando a escolha às atividades existentes. Os alunos deixaram, assim, de poder escolher as atividades de acordo com os seus interesses. Por seu turno, as escolas do 1º Ciclo deixam de poder tomar decisões nos diversos domínios do quadro do seu Projeto Educativo.

Em suma, no âmbito do processo de reflexão sobre as potencialidades da ETI, emergem aspetos positivos que beneficiam diretamente as crianças, a saber: oferta de um currículo mais alargado, promoção da igualdade de oportunidades e um processo de ensino aprendizagem mais rico. Existe um consenso generalizado sobre as vantagens do modelo na ação e no rendimento escolar da própria criança. O modelo ETI tem sido bastante benéfico para os alunos, porque têm acesso a múltiplos dispositivos, assim como, a uma pluralidade de Atividades de Enriquecimento do Currículo, que lhes permitem contactar com uma multiplicidade de informação e de saberes, contribuindo para a sua valorização curricular. Os alunos têm uma participação mais ativa, mais interventiva, mais crítica, mais liberta, mais viva, mais sociável em todo o processo de aprendizagem. Se antes a criança era mais recatada, agora tem oportunidade para ativar a sua curiosidade e desenvolver o pensamento crítico sobre o mundo que a rodeia. A criação destes espaços de carácter lúdico-pedagógicos, viabilizou a oportunidade dos professores se envolverem na conceção de uma nova escola, apostando na diversificação das atividades, através dos princípios de diferenciação, construção e gestão adequada do currículo, em função dos seus alunos. Nesta conjectura, a escola desempenha um papel fulcral na pluridimensionalidade e culturalização das crianças como pessoas, respeitando a diversidade, as necessidades e os seus interesses (Patrício, 1996). As AEC's facilitam o acesso a um mundo de significados e valorizam os diferentes saberes e culturas, contribuem para o rompimento de barreiras no acesso ao saber, permite conectar as diferentes áreas e alargar o programa educativo numa dimensão cultural.

Apesar disso, também se destacam algumas vulnerabilidades do modelo, nomeadamente, o horário sobrecarregado, a fadiga de alguns alunos, o distanciamento da família e a ausência de autonomia para reajustar ao contexto local algumas especificidades, designadamente, o tipo de atividades e a carga horária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Região Autónoma da Madeira foi feito um grande esforço financeiro na requalificação/renovação do parque escolar, permitiu transformar as velhas escolas em novos espaços educativos. Assim, irrompeu a ETI como instituição moderna e adaptada às necessidades atuais da sociedade, respondendo também a necessidades socioeducativas das crianças e famílias.

Face ao tempo de crise do panorama atual e dada as múltiplas mudanças, incertezas e estranhezas que ocorrem a um ritmo frenético na estrutura organizacional da escola, torna-se imperioso refletir sobre resultados, debater ideias e apontar novos caminhos. Passados 16 anos sobre a sua existência, cabe agora apreciar e repensar todo o esforço desenvolvido bem como o seu enquadramento. Atualmente, a ETI atinge uma cobertura de 98% das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, consideramos que será o momento adequado para se fazer uma reflexão sobre o modelo e definir outros caminhos para a evolução qualitativa da ETI.

Assim, sugerimos a necessidade de conceder mais autonomia às escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, para que, de acordo com o seu contexto local promovam atividades do interesse dos alunos. Seria importante que as escolas oferecessem um leque variado de Atividades de Enriquecimento do Currículo e que a escolha dessas atividades fosse feita por opção do aluno. Apontamos também como uma necessidade, promover formação específica aos professores e diretores das futuras ETI's. Como limitação desta temática, seria oportuno considerar a necessidade de um investimento das instituições de ensino superior no aprofundamento desta área do conhecimento.

Recomendamos ainda às escolas que impulsionem uma partilha das melhores práticas, no sentido de caminharem para a evolução qualitativa da ETI. Seria essencial desenvolver competências de trabalho cooperativo facilitando o envolvimento conjunto dos professores na programação curricular e na execução de projetos da escola. No âmbito do 1º Ciclo, consideramos ser necessário, por um lado, compreender a importância das AEC's na formação dos alunos e, por outro, reconhecer essas atividades como espaço promotor de inovação pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Assembleia da República (2006). Despacho nº12591/2006, de 16 de junho. *Diário da República*, II Série, Nº 115. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM)

Caraça, J. M. G. (Coord.), Grilo, E. M., Rosa, M. C., Godinho, M. M., Kovács, I., Bairrada, M. G. (1995). Estudo Estratégico dos Sistemas de Educação/Formação, de Ciência e Tecnologia e de Emprego da Região Autónoma da Madeira. CISEP.

Patrício, M. F. (1996). A Escola Cultural – horizonte decisivo da reforma educativa. (3ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.

Secretaria Regional de Educação e Cultura/Direção Regional de Educação (DRE) (2009). Circular nº 5.0.0 – 260/09: Informações – 1º Ciclo, Ano letivo – 2009/2010, de 8 de junho. Funchal: DRE [documento policopiado]

Secretaria Regional de Educação (1994). Plano de Ordenamento da Rede Regional Escolar [documento interno]

Secretaria Regional de Educação (1998). Portaria nº133/98, de 14 de agosto, *Jornal Oficial*, I Série, Nº 55. Região Autónoma da Madeira: Secretaria-Geral da Presidência do Governo Regional da Madeira.

Secretaria Regional de Educação (2002). Portaria nº110/2002, de 14 de agosto, *Jornal Oficial*, I Série, Nº 93. Região Autónoma da Madeira: Secretaria-Geral da Presidência do Governo Regional da Madeira.

Toffler, A. (1970). O choque do futuro. (Fernanda Pinto Rodrigues, Trad.) Lisboa. Edição: Livros do Brasil.

A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE, UMA OPORTUNIDADE PARA A CRIATIVIDADE. UM EXEMPLO NO DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ana José Aguiar Rodrigues

Departamento de Educação Física e Desporto
Universidade da Madeira

Susana Patrícia Nóbrega Gomes

EB1/PE Prof. Eleutério de Aguiar
Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos

Sónia Cristina S. Spínola

EB1/PE Prof. Eleutério de Aguiar
Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos

Maria João Correia Araújo Almeida

Departamento de Educação Física e Desporto
Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

De acordo com o Despacho 2506/2007 de 20 de Fevereiro “A adoção de medidas que visem a promoção da saúde da população escolar tem sido um dos objetivos do ministério da educação, o qual considera que a educação para a saúde, para a sexualidade e para os afectos, se incluem entre as múltiplas responsabilidades da Escola atual”.

Esta preocupação é manifestamente refletida nos programas curriculares da disciplina de Expressão e Educação Físico-Motora, ao mencionarem que “A promoção da saúde configura-se como uma intencionalidade pedagógica claramente referenciada ao conjunto de atividades da escola, na qual especificamente surge a Educação Física e a condição física e a aptidão física referenciada à saúde” (GCDE, 2007).

Vários são os investigadores e autores que ao longo de décadas estudaram e escreveram sobre a importância da aptidão física na vida quotidiana tanto das crianças como dos adultos.

Pate (1988, cit Freitas et al., 2002) descreve a aptidão física como “um estado caracterizado pela capacidade em executar atividades diárias com vigor e evidenciar traços ou características que são associadas ao risco

reduzido de desenvolvimento prematuro de doenças designadas de hipocinéticas, isto é, aquelas que estão relacionadas com a inatividade física”.

ACSM (2005) nota que um dos meios de diagnóstico de problemas de saúde é a quantificação da aptidão física. Esclarece que tal quantificação surge como pilar na elaboração de programas de prevenção e reabilitação.

Opiniões similares são apresentadas por Hobold (2003), em que a aptidão física permite identificar potencialidades e necessidades, fundamentais na conceção e desenvolvimento de planos de exercício físico.

Atualmente e de acordo com o mencionado em epígrafe, os programas curriculares das disciplinas de Educação Física e Expressão e Educação Físico-Motora reforçam a “melhoria da aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do utente”.

Diversas são as referências a uma associação positiva entre os níveis da aptidão física e a prevenção de doenças (Blair et al., 1999; Bouchard et al., 1994; Kesaniemi et al., 2001). Sallis & Owen (1999) consideram que os melhores indicadores para identificar os níveis de saúde e bem-estar, bem como, a capacidade funcional de um sujeito, são os níveis de aptidão física.

Tell et al., (2005) refere que crianças com níveis de aptidão física mais elevada comparativamente com outras com níveis de aptidão mais baixos tendem a apresentar menor suscetibilidade à fadiga, menores custos metabólicos, cardiovasculares e mecânicos.

O desenvolvimento infantil tem a sua génese com o nascimento e progride em grandes fases. A infância e adolescência são períodos críticos em termos motores, sendo essencial avaliar/caracterizar a população pediátrica neste domínio bem como nos fatores biológicos e ambientais, de forma a potencializar uma intervenção ajustada. (Guedes & Guedes, 1998).

Vários têm sido os estudos desenvolvidos ao nível regional para caracterizar e avaliar o domínio da aptidão física e Saúde.

Envoltos neste contexto, nós, enquanto profissionais de educação física, desempenhamos um papel decisivo na promoção da aptidão física e na saúde dos nossos alunos.

Propomo-nos com este projeto, pela interação de diversas perspetivas que não contemplarão apenas o domínio das ciências do desporto, desenvolver um estudo, interpretar e elaborar estratégias de intervenção, que visem através de uma visão holística o desenvolvimento motor, o

desenvolvimento da atividade física, da aptidão física, melhorias na composição corporal e fatores psicossociais, bem como nutricionais da comunidade educativa.

Porque acreditamos que a aptidão física é um fator que se adquire e só beneficia a saúde a longo prazo, e porque nosso objetivo é criar ou orientar a nossa comunidade para uma vida com estilo de vida saudável, propomos que este projeto tenha uma duração de 5 anos, por forma a abranger os alunos durante o seu 1º ciclo de estudos.

OBJETIVOS

Neste contexto, o presente estudo possui como objetivos: (i) Inventariar a incidência de estados de nutricionais extremos (excesso de peso, obesidade); (ii) Caracterizar o nível de desenvolvimento motor dos participantes; (iii) Comparar os resultados obtidos na nossa amostra, com os obtidos em populações similares a nível nacional e internacional; (iv) Elaborar estratégias de intervenção face aos resultados obtidos que procurem maximizar a qualidade de vida da nossa comunidade educativa (nomeadamente no domínio da atividade física, desenvolvimento motor, composição corporal, nutrição e variáveis psicossociais).

METODOLOGIA

Amostra

Amostra é constituída por 58 sujeitos (26 rapazes e 32 raparigas), com idades compreendidas entre os 4 e 11 anos de idade (média $7,18 \pm 1,65$ anos) de uma escola do ensino pré-escolar e 1ºciclo.

Materiais e Métodos

Historial de Médico

A aptidão física e a atividade física de um sujeito poderá ser afetada por diversos fatores, um dos quais a saúde. Note-se a inviabilidade ou dificuldade de prática de atividade física face a algumas doenças/patologias e até mesmo, aquando do efeito de algum tipo de medicação. Por este motivo consideraremos a recolha de informação médica crucial na quantificação da atividade física e da aptidão física.

Esta recolha terá, assim, um grande grau de pertinência, na determinação de contra – indicações na realização de testes motores e ajuste de baterias de testes às capacidades psicomotoras e cognitivas de cada participante. A recolha de informação será efetuada através de ficha de anamnese recorrendo a múltiplas fontes de informação (professor de educação física, docente especializado, técnicos superiores e pais).

Níveis de Adiposidade

Pretende-se com esta variável determinar o estado de nutrição dos participantes. Deste modo, todos os participantes foram avaliados ao nível da altura, peso, perímetro da cintura e pregas de adiposidade subcutâneas (tricipital e geminal), de acordo com as diretrizes do protocolo de FitnessGram (Cooper Institute, 2007).

As variáveis anteriormente descritas fornecem informação de uma forma isolada, no entanto podem ser relacionadas, resultando deste modo índices. Um dos índices mais universais relativamente à caracterização corporal é o IMC (índice de massa corporal), este indicador apesar de prático, apresenta como limitação o facto de não diferenciar a massa gorda nem a massa magra. Com intuito de minimizar esta limitação procederemos igualmente à quantificação da %MG (percentagem de massa gorda), recorrendo para tal ao método das pregas de adiposidade subcutâneas.

Através destas variáveis de cálculo (IMC e %MG), pretende-se realizar uma análise não só normativa bem como criterial, atendendo a valores critério apresentados por Cole et al. (2000), bem como de Lonhman (1987). Permitindo deste modo categorizar os alunos ao nível da composição corporal (ex: abaixo do peso, normoponderal, excesso de peso, obeso), atendendo às suas características demográficas (sexo e idade).

Desenvolvimento motor

O desenvolvimento da criança/ jovem tem inúmeras variáveis, e só conhecendo o indivíduo na sua totalidade podemos intervir e educar. A habilidade motora global é definida como a que abrange na sua exteriorização a mobilização de grandes grupos musculares produtores de força dos principais segmentos corporais.

A avaliação do desenvolvimento motor será realizada de acordo com o teste TGMD-2, que consiste numa análise de 12 tarefas (6 locomotoras e 6 de manipulação de objetos). O TGMD-2 é bateria de testes de avaliação das

habilidades motoras globais comuns. Sendo uma das mais usais para a faixa etária dos 3 aos 10 anos de idade.

PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

Num primeiro momento, procedeu-se à introdução dos dados através dos programas *FileMaker*, *Microsoft Excel* e *SPSS* ('Statistical Package for the Social Sciences', versão 19.0); procedeu-se igualmente ao controlo da validade e qualidade dos dados.

Numa segunda fase, efetuou-se a análise estatística, nomeadamente: (i) Cálculo de variáveis combinadas (%MG; índice de massa corporal; scores do desenvolvimento motor); (ii) Análise exploratória dos dados, com o intuito de identificar a existência de eventuais erros de entrada e a presença de *outliers*; (iii) Estatística descritiva, através da média, do desvio padrão, frequência e percentagem; (iv) Estudo da normalidade das distribuições, através do teste de *Kolmogorov-Smirnov*; (v) Análise inferencial, através do teste do *Qui-Quadrado* para determinar as diferenças estatisticamente significativas entre sexos; (vi) O nível de significância utilizado foi de 5%.

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Da avaliação dos dados somáticos (peso, altura e pregas de adiposidade), constata-se que 25,9% da amostra estudada apresenta excesso de peso e 8,6% apresenta obesidade, 1,7% apresenta um peso abaixo do recomendado. Numa análise recorrendo à %MG, aproximadamente um em cada três participante no estudo apresenta uma percentagem de massa gorda superior à recomendada (32,7%), como podemos constatar na figura 1. Segundo uma análise criterial não se verificam diferenças significativas entre géneros ($p > 0,05$), ou seja a percentagem de sujeitos com excesso de peso ou obesidade, bem como uma %MG superior recomendada é similar entre rapazes e raparigas.

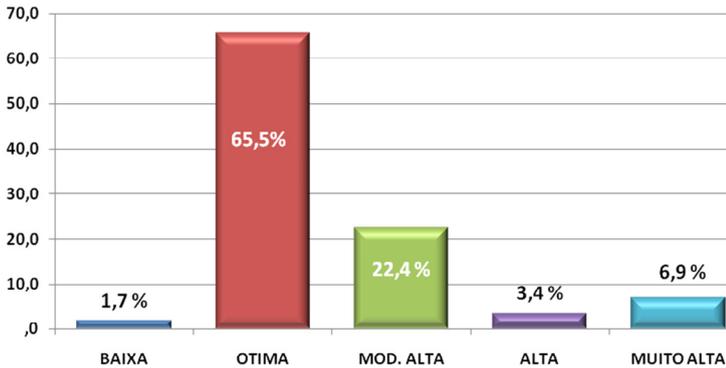


Figura 1. Prevalência das categorias de risco da percentagem e %MG.

Valores de adiposidade elevados entre uma população escolar jovem (média de 7 anos), é alarmante, uma vez que crianças com excesso de peso apresentam um elevado risco de serem adultos com excesso de peso, bem como o grau de adiposidade tende a agravar-se com a idade.

O desenvolvimento de *skills* e habilidades motoras básicas torna-se crucial durante a infância, sendo um pilar fundamental para a execução de habilidades motoras mais complexas. Deste modo, todos os participantes foram avaliados ao nível do seu desenvolvimento motor segundo dois scores: o score de deslocamento e o score de manipulação de objetos.

Como se constata na tabela 1, a maioria dos participantes domina as habilidades motoras básicas de deslocação (corrida, galope, salto pé coxinho, pulo/salto, salto horizontal parado e deslocamento lateral), realizando estes movimentos respeitando os seus principais critérios de êxito. No entanto, o teste do galope é aquele em que apresenta maior taxa de insucesso, com 1 em 4 participante a não obter sucesso em nenhum dos critérios de êxito desta tarefa.

Tabela 1. Caracterização dos participantes ao nível do desenvolvimento motor.

	Intervalo de avaliação	Min	Max	Média	Desvio Padrão
Score de deslocação	0 - 48	20,0	46,0	39,9	6,5
Score de manipulação de objetos	0 - 48	12,0	38,0	30,5	6,3

No entanto, verifica-se no score de manipulação de objetos uma média inferior ao score de deslocamento, sendo que aproximadamente 21% não obteve sucesso no mínimo em metade dos critérios de êxito avaliados. Estes dados, reforçam a necessidade de potencializar tarefas que favoreçam a manipulação de objetos, como o agarrar, pontapear, driblar e o lançar. Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre gêneros em ambos os scores ($p>0,05$).

DEFINIÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

Face a este contexto anteriormente descrito, e de modo a combater e prevenir as elevadas taxas de excesso de peso e obesidade, foi delineado um conjunto de estratégias de intervenções direcionadas para: (i) o aumento dos níveis de atividade física e (ii) potencializar o desenvolvimento de habilidades motoras básicas nomeadamente associadas à manipulação de objetos; (iii) estabilizar ou diminuir a prevalência de obesidade. Assim, foi definido como primeiro espaço de intervenção o recreio, sendo que no projeto educativo da escola um dos aspetos mencionados pelos alunos e encarregados de educação foi a requalificação do recreio, com mais oportunidades para a prática de atividade física.

Face à atual conjuntura, nomeadamente de limitações financeiras, materiais e humanas, foram desenvolvidas estratégias de baixo custo, nomeadamente:

- (i) Desenvolvimento de parcerias com diversas instituições, como a Universidade da Madeira com recursos materiais e humanos que nos auxiliassem nas quantificações das variáveis, bem como auxiliasse na tomada de decisões metodológicas ao longo do projeto.
- (ii) Solicitação de patrocínios e de materiais desportivos, novo e/ou usados, nomeadamente em associações e clubes desportivos.
- (iii) Cooperação entre os diversos elementos da comunidade educativa nomeadamente: (a) técnicos profissionais na dinamização das atividades do recreio, bem como na conceção e manutenção do material lúdico-desportivo construído; (b) encarregados de educação, na solicitação de material com elevado desgaste e para reciclagem. A implementação desta estratégia fomentou igualmente a

interdisciplinaridade nomeadamente entre os conteúdos das áreas das expressões e do estudo do meio.

- (iv) Conceção e desenvolvimento de material lúdico-desportivo com recurso a material de baixo custo, como material reciclado, solicitando aos encarregados de educação e restante comunidade educativa material como: garrafas, meias velhas, papelão, cordões, bolas velhas, roupa usada. Deste modo, potencializou-se uma política dos 3 R (reduzir, reutilizar e reciclar), na comunidade escolar como uma forma de estar e brincar. As figuras 2 a 5, demonstram algum do material construído, através de material reciclável, bem como, pela rentabilização de algum material existente na escola.



Figura 2. Andas (latas e cordões); Swing Ball (meias velhas, cordel e bases de Guarda sol)



Figura3. Vaivém (garrafas de plástico e cordéis).



Figura 4. Balança a bola (bola de fitball e cordas).



Figura 5. Mini hóquei (madeiras recicladas, siques de hóquei e bolas de meias).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos cada vez mais numa sociedade com estilo de vida sedentário, o que acarreta um aumento significativo de patologias hipocinéticas, não só em populações adultas, como também em populações pediátricas. A escola desempenha um papel crucial, por ser o local por eleição de transmissão de conhecimento, mas também local onde a criança passa a maior parte do seu dia.

O facto de atualmente existirem limitações financeiras, é na nossa opinião uma oportunidade para a criatividade, e ao longo deste trabalho apresentamos algumas estratégias de como dinamizar um projeto em meio escolar a um custo muito reduzido. Além da criatividade, e, nesta conjuntura, exige-se a um profissional do ensino a capacidade de ser proactivo, de procurar constantemente uma forma de superar dificuldade e não aceitar “isso é impossível ou difícil”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American College of Sports Medicine. ACMS's (2005). *Guidelines for Exercise Testing and Prescription*. 7th ed. Philadelphia: Williams & Wilkins. Pág. 39-47

Blair, S & Brodney, S. (1999). Genetics determinants of sport participation and daily physical activity. In *International Journal of Obesity*.

Bouchard, C., & Shephard, R. (1994). Physical activity, fitness, and health: The model and key concepts. In C. Bouchard, R. Shephard & T. Stephens (Eds.), *Physical activity, fitness, and health: International proceedings and consensus statement*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Cole, T., Bellizzi, M., Flegal, K., & Dietz, W. (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. *BMJ*, 320(7244), 1240-1243.

Cole, T., Flegal, K., Nicholls, D., & Jackson, A. (2007). Body mass index cut offs to define thinness in children and adolescents: international survey. *BMJ*, 335(7612), 194.

Cooper Institute for Aerobics Research (2007). *Fitnessgram. Manual de Aplicação de Testes*. Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

Despacho 2506/2007 de 20 de Fevereiro, Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Ministério da Educação.

Freitas, D., Maia, J., Beunen, G., Lefevre, J., Claessens, A., Marques, A., et al. (2002). *Crescimento somático, maturação biológica, aptidão física, actividade física e estatuto socio-económico de crianças e adolescentes madeirenses. O estudo de*

crescimento da Madeira. Funchal: Secção Autónoma de Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira. Pág. 209 - 210

Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (2007). Expressão e educação Físico-Motora, Programa Ilustrado 1º Ciclo do Ensino Básico.

Guedes, J. & Guedes, L. (1998). Prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças e adolescentes do município de Londrina. *MOTRIZ*. 4. (1). Pág. 18-25

Lohman, T. (1987). The Use of Skinfold to Estimate Body Fatness on Children and You. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 58(9), 98-102.

Sallis, J. & Owen, N. (1999) Physical Activity & Behavioral Medicine. *Sage Publications*. Pág. 16-35

Slaughter, M. H., Lohman, T. G., Boileau, R. A., Horswill, C. A., Stillman, R. J., Vanloan, M. D., & Bembien, D. A. (1988). Skinfold Equations for Estimation of Body Fatness in Children and Youth. *Human Biology*, 60(5), 709-723.

Tell, G & Vellar, O. (1988). Physical fitness, physical activity, and cardiovascular disease risk factors in adolescents: the Oslo Youth Study. *Prev Med* 17 (1): 12-24.

AS PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA SOBRE A INTERVENÇÃO PRECOCE

Marlene Rodrigues

Infantário Semi-internato de Santa Clara

Maria João Beja

Centro de Competência de Artes e Humanidades
Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a intervenção precoce caracterizou-se por avanços consideráveis no seu domínio, fruto de um conjunto de influências práticas, conceptuais e teóricas, pelo que as vantagens dos programas de intervenção precoce, entendidas como medida preventiva para a criança e para a família, assim como no desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais, parecem ser sentidas por todos os intervenientes.

Assim, importa perceber quais as práticas mais adequadas e eficazes no âmbito da intervenção precoce, através da auscultação dos indivíduos implicados no processo, e atendendo a que os educadores de infância constituem um contexto natural de vida das crianças e que estes desempenham um papel fundamental e primordial na identificação e sinalização de crianças com necessidades educativas especiais, o estudo das suas percepções torna-se preponderante para a caracterização e compreensão das práticas da intervenção precoce.

Contextualizando historicamente os primeiros programas de intervenção precoce, estes surgiram nos Estados Unidos da América, nos anos 60 do século XX. Nesta altura assistiu-se ao desenvolvimento de programas de educação compensatória como forma de abordar a situação da criança com necessidades educativas especiais ou em risco. Estes programas, apelidados de educação compensatória, tinham como objectivo principal quebrar o ciclo da pobreza, sendo por isso dirigidos às crianças em idade pré-escolar que eram consideradas em risco desenvolvimental pelo baixo estatuto sócio-económico das suas famílias(Almeida, 1997; Pimentel, 1999).

Os anos 70 do século XX caracterizaram-se pela grande difusão de programas destinados a crianças em situação de risco estabelecido ou em risco biológico, predominando uma abordagem behaviorista ou comportamental (Almeida, 2000; Shonkoff&Meisels, 1990). Consta-se que estes programas já revelavam uma preocupação em envolver crianças com deficiências ou incapacidade e que possuíam um carácter funcional (Meisels&Shonkoff, 2000; Pimentel, 1999, 2005; Tegethof, 2007).

Verifica-se que dos programas de intervenção precoce implementados nestas décadas emerge uma preocupação essencialmente centrada na criança e na sua condição de deficiência ou de risco associada e na capacidade reparadora que o ambiente podia ter na qualidade do desenvolvimento da criança (Veiga, 1995).

Nos anos 80 do século XX assiste-se a uma maior individualização dos programas, não deixando, contudo, de se considerar o envolvimento das famílias, procurando uma abordagem interactiva, no sentido em que a criança e a família, são clientes do serviço, e em que tanto o serviço como a família trabalham com a criança (Simeonsson, 1988).

A década de 90 é assinalada como o ponto de viragem para uma abordagem centrada na família e uma vez que a criança faz parte de um sistema mais alargado, a família passa a ser considerada como receptora e agente activo do programa de intervenção (Almeida, 2004). É a família, enquanto conjunto de indivíduos interdependentes, que passa a ser a unidade de avaliação/intervenção (Pimentel, 2004). Deste modo, a intervenção tem que se dirigir à família como um todo e a finalidade do técnico terá de ser, manter e melhorar o bem-estar da unidade familiar no seu conjunto (Bailey & McWilliam, 1993).

Numa perspectiva histórica verificamos que ocorreu uma evolução gradual de uma primeira geração de programas centrados na criança, para programas centrados na família e na comunidade, enquanto terceiro parceiro da intervenção. Do mesmo modo, a prestação de serviços evoluiu para uma prática transdisciplinar, baseada na colaboração entre serviços e recursos da comunidade e desenvolvida nos contextos naturais de vida das crianças e das famílias (Tegethof, 2007).

Actualmente, o termo intervenção precoce não se traduz num constructo unitário, nem designa uma forma específica de intervenção (Almeida, 1997; Pimentel, 1999). Na verdade, o termo encerra em si diferentes tipos de prestação de serviços que variam em função de factores, tais como, as necessidades da criança, as necessidades ou preferências da

família, os recursos disponíveis ou o modelo teórico dos técnicos (Almeida, 1997).

No entanto, de um modo global, a intervenção precoce é entendida hoje como um conjunto de serviços e apoios que visam a promoção do desenvolvimento de crianças, em idades precoces, com deficiências, incapacidade ou com atraso de desenvolvimento e a melhoria da sua qualidade de vida, bem como a das suas famílias. Para além do que estes serviços desenvolvem em parceria com a família, podem ser prestados em diferentes contextos (Almeida, 2004; Tegethof, 2007).

Em termos da filosofia subjacente aos programas de intervenção precoce, os modelos de referência teórica que melhor se enquadram no modelo de prestação de serviços centrados na família, estão englobados na perspectiva sistémica e ecológica.

Deste modo, a abordagem sistémica contribuiu para transformar a forma de perceber o papel da família na intervenção precoce ao colocar a tónica no fortalecimento da família, no desenvolvimento das suas capacidades e potencialidades e ao atribuir ao técnico uma função catalisadora, e para pensar os sistemas como estando todos interligados entre si e que por isso as acções que afectam um dos membros terão efeitos nos restantes indivíduos que pertencem ao sistema (Almeida, 2000; Pimentel, 2004, 2005).

A perspectiva transaccional (Sameroff & Chandler, 1975) ao evidenciar os efeitos que as transacções que se estabelecem entre a criança e os que a rodeiam, principalmente com os pais e educadores, possuem no desenvolvimento, abriu a possibilidade de se alterar as condições de risco associadas à criança, através da manipulação dos factores ambientais (Tegethof, 2007).

O modelo ecológico veio salientar a importância de compreender a criança nos seus contextos de vida diária, pelo que os actuais programas de intervenção precoce defendem uma avaliação e intervenção a decorrer nos contextos de vida da criança, utilizando práticas desenvolvimentalmente adequadas e integradas na sua rotina diária (Pimentel, 2004, 2005; Tegethof, 2007).

Tendo por base os princípios enunciados por todos estes modelos teóricos, os principais pontos-chave que servem hoje de enquadramento e suporte às práticas da intervenção precoce são eles: (i) a importância do contexto para a compreensão do desenvolvimento humano; (ii) a visão do indivíduo enquanto agente activo do seu próprio desenvolvimento; (iii) a

interrelação existente entre os diferentes níveis do sistema desenvolvimental ou ecológico; e (iv) a compreensão da mudança como consequência das interações e trocas estabelecidas entre o organismo e o meio (Tegethof, 2007).

Na prestação de serviços de intervenção precoce existem três princípios centrais que são considerados fundamentais, a saber: uma intervenção centrada na família, uma intervenção focada nos ambientes de aprendizagem naturais da criança e uma intervenção baseada na colaboração e coordenação de serviços e de recursos.

Numa intervenção centrada na família procura-se, então, enfatizar as forças e potencialidades da família, valorizar as suas escolhas e decisões e desenvolver uma intervenção individualizada com base numa relação de colaboração estreita entre pais e profissionais (Dunst, Trivette, & Deal, 1994).

A intervenção deverá ser desenvolvida em ambientes naturais, individualizada, inserida nos contextos de vida da criança, família e comunidade, envolvendo todos os parceiros interactivos e as práticas de intervenção deverão possuir uma perspectiva funcional em termos de aprendizagem (Pimentel, 2004; Tegethof, 2007).

Já as práticas de intervenção baseadas nos recursos (Mott, 2005; Mott&Dunst, 2006; Trivette, Dunst, &Deal, 1997), são entendidas como um conjunto de estratégias que visam mobilizar e proporcionar, às crianças e famílias, apoios e recursos que respondam às suas necessidades e prioridades.

METODOLOGIA

De um modo geral, o objectivo desta investigação consistiu em fazer um levantamento das percepções dos educadores de infância sobre a intervenção precoce. Mais especificamente pretendeu-se conhecer o tipo e grau de informação que os educadores de infância possuem sobre a intervenção precoce quer ao nível conceptual, quer ao nível processual e ainda conhecer as suas expectativas relativamente ao apoio que o serviço de intervenção precoce pode prestar.

Dos objectivos delineados, decorrem as seguintes questões de pesquisa:

- Qual o tipo e grau de informação que os educadores de infância têm acerca do serviço de intervenção precoce?

- Os educadores de infância têm formação em intervenção precoce?
- Que experiências têm os educadores ao nível da intervenção precoce?
- Quais as expectativas dos educadores de infância em relação ao apoio que pode ser prestado pelo serviço de intervenção precoce?

Participantes

Para constituir a amostra deste estudo foram considerados todos os educadores de infância do ensino regular que se encontram actualmente a desempenhar funções em estabelecimentos públicos de educação (creches e infantários) do concelho do Funchal, que colaboram com o serviço de intervenção precoce do Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal (CAP Funchal).

O número total de educadores de infância nesta situação é igual a 78 sujeitos. Optou-se por inquirir todos os sujeitos ficando a amostra final deste estudo constituída pelo número de respondentes (53), 50 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. 5 dos participantes exerciam funções na Creche “A Cegonha” (9,4%), 15 no Infantário “O Sapatinho” (28,3%), 11 no Infantário “O Carrocel” (20,8%), 20 no Infantário “Os Louros” (37,7%) e 2 na EB1/PE Imaculado Coração de Maria (3,8%).

Instrumento

Para a consecução desta investigação foi construído um questionário para o efeito, constituído por perguntas do tipo fechado e aberto, dicotómicas e em escala do tipo *likert*. A construção deste questionário foi realizada de acordo com os procedimentos recomendados na literatura sobre o tema (Almeida & Freire, 2007; Hill & Hill, 2005).

A versão final deste questionário ficou constituída por 24 questões, relativas à caracterização sócio-demográfica do educador, ao conhecimento e informação sobre a intervenção precoce, à formação em intervenção precoce, à articulação com a equipa de intervenção precoce e às expectativas em relação ao tipo de apoio que a intervenção precoce pode prestar.

Procedimentos

Numa primeira fase foi estabelecido o contacto com a Direcção Regional de Educação da Madeira a fim de obter autorização para o desenvolvimento da investigação. Este pedido foi realizado através de uma carta, que explicitava em que consistia a investigação, os seus respectivos objectivos e quais os infantários e creches a que se destinavam a investigação, salvaguardando as questões éticas associadas, sendo anexado um exemplar do instrumento a ser utilizado.

Concedida a autorização, o passo seguinte consistiu em marcar uma reunião com cada director(a) dos estabelecimentos de ensino visados pela investigação, com o objectivo de dar a conhecer os objectivos da investigação, averiguar quantos educadores de infância exercem funções no respectivo estabelecimento e pedir a colaboração no sentido de encaminhar os questionários aos educadores.

Assim sendo, foi entregue a cada director(a) um envelope aberto destinado a cada um dos educadores com o questionário. Junto a cada questionário foi também uma breve carta que explicitava a natureza e os objectivos da investigação, salvaguardando as questões éticas inerentes, bem como as indicações para a devolução do questionário. As indicações fornecidas foram que, uma vez preenchido o questionário, os educadores deveriam colocá-lo no envelope, fechá-lo e entregá-lo novamente ao(a) director(a). Finalmente, os questionários foram recolhidos junto dos directores do estabelecimento de ensino.

RESULTADOS

De acordo com as questões de pesquisa, os resultados mostram que acerca da informação sobre a intervenção precoce, os educadores, na sua quase totalidade (94,3%) conhecem o serviço de intervenção precoce do CAP Funchal e 75,5% conhecem a forma de entrar em contacto com esta. Já no que diz respeito ao conhecimento dos formulários de referência/sinalização, 52,8% dos educadores mostrou ter conhecimento destes. Sobre a facilidade de contactar e de se articular com a equipa deste serviço, os educadores classificaram o contacto e articulação como sendo efectuados de forma suficiente.

A este propósito, o estudo de Franco e Apolónio (2008) expôs que os educadores titulares sabiam da existência das equipas de intervenção precoce e que conheciam a forma de as contactar, considerando esse

contacto fácil e reconhecendo a importância das fichas de sinalização nesta articulação.

Centrando-se na formação em intervenção precoce, os resultados obtidos mostram que 50,9% dos educadores revelaram ter tido formação em intervenção precoce na sua formação de base e que cerca de metade (43,4%) têm formação contínua nesta área.

Inclusive são os educadores que têm formação contínua em intervenção precoce que se sentem mais preparados do que os educadores que não têm, para identificar e acompanhar crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ao nível das psicopatologias, das características das problemáticas e das estratégias de intervenção.

Pode-se constatar ainda que são os educadores de infância mais novos (entre os 25 e os 35 anos) que mais têm formação contínua em intervenção precoce (47,8%) e que esta frequência vai diminuindo conforme a idade aumenta, pelo que a formação não é homogênea nas diferentes classes etárias.

Os resultados de alguns estudos realizados no âmbito da intervenção precoce em Portugal têm vindo a evidenciar que as práticas da intervenção precoce têm sido dificultadas pela falta de formação contínua em intervenção precoce (Carrapatoso, 2003; Mendes, Pinto, & Pimentel, 2010; Pereira & Serrano, 2009; Pimentel, 2005; Ruivo & Almeida, 2002).

Ruivo e Almeida (2002) apontaram no seu estudo que para a maioria dos educadores a formação em intervenção precoce não foi contemplada no currículo da formação de base nem na formação complementar, e mais, que esta lacuna que se prende com as necessidades relativas à formação vai mais além da formação em intervenção precoce, abarcando quase a totalidade da temática genérica da educação especial.

No seu estudo, Carrapatoso (2003) acrescentou que na área da intervenção precoce, encontram-se graves deficiências ao nível da formação de educadores, quer inicial, quer complementar ou em serviço, limitando-se esta formação quase a participações pontuais em conferências, congressos e seminários. À semelhança destes resultados, verificou-se que a maioria dos educadores que tem formação contínua tiveram essa mesma formação há mais de 5 anos (15,1%) e que a maioria dos educadores só teve 6 horas de formação.

Tabela 1. Comparação entre formação em intervenção precoce e conhecimento ao nível das psicopatologias, das características das problemáticas e das estratégias de intervenção.

		Formação IP		Teste de independência <i>Qui-Quadrado (x2)</i>
		Não	Sim	
Conhecimento das psicopatologias	Nenhuma	n	11	p= .001
		%	36,7	
	Pouca	n	15	
		%	50,0	
	Suficiente	n	4	
		%	13,3	
Boa	n	-		
	%	-		
Muito Boa	n	-		
	%	-		
Conhecimento das características das problemáticas	Nenhuma	n	6	p= .002
		%	20,7	
	Pouca	n	14	
		%	48,3	
	Suficiente	n	8	
		%	27,6	
Boa	n	1		
	%	3,4		
Muito Boa	n	-		
	%	-		
Conhecimento das estratégias de intervenção	Nenhuma	n	7	p=.002
		%	24,1	
	Pouca	n	15	
		%	51,7	
	Suficiente	n	6	
		%	20,7	
Boa	n	1		
	%	3,4		
Muito Boa	n	-		
	%	-		

Outras autoras referem ainda que as lacunas na formação pré e pós-graduada dos técnicos das várias categorias profissionais envolvidos na intervenção precoce, é um dos aspectos que pode explicar práticas que não se enquadrem nos modelos teóricos da intervenção precoce e que as mudanças necessárias nas práticas de intervenção precoce são

maioritariamente dificultadas pela falta de formação específica em intervenção precoce (Pereira & Serrano, 2009; Pimentel, 2005).

Ao nível das experiências que os educadores têm em intervenção precoce, verificou-se que grande parte das crianças com NEE que os educadores têm na sala, tem 3 anos (9,5%), registando-se também crianças com 2 anos e com menos de um ano de idade, indicativo de que tem vindo a existir uma detecção e encaminhamento mais precoce das situações. De entre as problemáticas mais sinalizadas pelos educadores no decurso da sua prática, as dificuldades da linguagem foi a problemática mais referida (79,2%), sendo por isso os terapeutas da fala os segundos profissionais com que os educadores se articulam mais (41,5%).

Tabela 2. Problemáticas mais sinalizadas pelos educadores

Problemáticas	n	%
Atraso global de desenvolvimento	39	73,6
Risco de atraso grave por causas biológicas	7	13,2
Risco de atraso grave por causas familiares/sociais	18	34,0
Perturbações da linguagem	42	79,2
Perturbações do espectro do autismo	16	30,2
Alterações do comportamento	22	41,5
Hiperactividade e défice de atenção	25	47,2

Quanto ao facto de consultarem outros parceiros do contexto educativo no momento de sinalização de uma criança, a maioria dos participantes respondeu afirmativamente (96,2%). Os parceiros do contexto educativo que os educadores costumam consultar são os educadores especializados (92,5%), seguindo-se os directores do estabelecimento de ensino (66%), os pais (56,6%) e os psicólogos (20,8%).

Sobre o trabalho em equipa, num estudo de Ruivo e Almeida (2002) concluiu-se que o trabalho em equipa inter e transdisciplinar era realizado de forma insuficiente. No entanto, outros estudos têm vindo a revelar que os profissionais têm-se preocupado cada vez mais em pedir a colaboração de outros técnicos (psicólogos, terapeutas da fala, fisioterapeutas ou terapeutas ocupacionais) e que o foco da intervenção, tem passado a centrar-se igualmente nos pais, nos educadores dos estabelecimentos onde a criança se encontra integrada e noutros profissionais (Franco & Apolónio, 2008; Pimentel, 2005). Aliás, Carrapatoso (2003) evidenciou no seu estudo uma certa consciência por parte das educadoras da necessidade de incluírem a família nos programas.

No que respeita às expectativas dos educadores de infância em relação ao apoio que pode ser prestado pelo serviço de intervenção precoce, a média mais alta situou-se no ponto respeitante à detecção precoce de problemas de desenvolvimento, ou seja, os educadores pensam que é ao nível da detecção precoce que a intervenção precoce pode ajudar mais. Por outro lado, os educadores pensam que a intervenção precoce pode ajudar menos na obtenção de um maior conhecimento das famílias, item que obteve a média mais baixa.

Assim sendo, os itens onde os educadores mostraram mais concordância em relação à ajuda que a intervenção precoce poderia prestar foram aqueles que se centravam mais no trabalho individual com a criança. Os itens que já não alcançaram tanta concordância diziam respeito ao trabalho com outros profissionais, com a família e com a comunidade.

CONCLUSÕES

Como principais conclusões pode-se enunciar que sobre a informação acerca do serviço de intervenção precoce, os resultados obtidos mostram que os educadores na sua quase totalidade conhecem o serviço de intervenção precoce do CAP Funchal e na sua maioria conhecem a forma de a contactar. Só metade dos educadores mostrou conhecer os formulários de referência/sinalização, o que sugere que os educadores têm conhecimento do serviço de um modo global mas já não conhecem tão bem procedimentos e práticas mais específicas do serviço, sendo importante também pensar em acções dirigidas a estes profissionais com o sentido de dar a conhecer os procedimentos mais específicos, tão essenciais para a sinalização e encaminhamento.

Sobre a formação, estes dados parecem ser um bom indicativo de que estes profissionais têm vindo crescentemente a se preocupar com a formação, conscientes da necessidade de adequar e qualificar as suas práticas e de adquirir novos conhecimentos e competências continuamente.

Não obstante, quando se procura verificar especificamente se os educadores que têm crianças com NEE na sala têm formação em intervenção precoce, os resultados mostram-nos que 40% dos educadores que não têm formação contínua em intervenção precoce têm crianças com NEE na sala, dado importante para reflectir visto que a formação em intervenção precoce assume-se importante para o desenvolvimento de práticas educativas que vão ao encontro das problemáticas diagnosticadas.

Ora estes dados levam-nos a pensar que embora tenha havido um acréscimo na aquisição de formação contínua por parte dos educadores, ainda é necessário continuar a investir na área da formação, especialmente em áreas como o conhecimento das psicopatologias, das características das problemáticas e das estratégias de intervenção, áreas em que os educadores revelaram ter pouca formação, no sentido de se uniformizar práticas e colmatar as dúvidas e necessidades destes profissionais.

Como sabemos, a formação é primordial para a adequação e qualificação das práticas e para a aquisição de novos conhecimentos e competências, sendo por isso prioritário proporcionar momentos de formação e de supervisão, especialmente para os educadores que têm crianças com NEE na sala.

Na articulação com outros parceiros, os educadores mostraram uma forte consciência da importância da articulação com outros profissionais e outros parceiros do contexto educativo, sendo que no entanto, os pais não são tão consultados como por exemplo, os educadores especializados ou os directores dos estabelecimentos de ensino.

Nota-se que apesar de os educadores terem esta consciência, constata-se que os pais e outros profissionais, elementos que se encontram fora do estabelecimento de ensino, são os menos contactados no momento da sinalização, transparecendo a ideia de que os educadores contactam preferencialmente os parceiros com quem têm aparentemente mais facilidade de contacto numa perspectiva mais interior ao sistema educativo do que exterior. Aqui importa igualmente pensar que sendo os educadores um elo importante de ligação entre a escola e a família e representando diariamente a articulação com os pais, só metade dos educadores refere consultar os pais quando pretende sinalizar uma criança.

No que respeita às expectativas dos educadores de infância em relação ao apoio que pode ser prestado pelo serviço de intervenção precoce, os itens onde os educadores mostraram mais concordância em relação à ajuda que a intervenção precoce poderia prestar foram aqueles que se centravam mais no trabalho individual com a criança. Os itens que já não alcançaram tanta concordância diziam respeito ao trabalho com outros profissionais, com a família e com a comunidade.

Apesar dos dados apelarem a uma visão tradicional em que a criança é exclusivamente o foco da intervenção, começa-se a esboçar uma compreensão da intervenção precoce mais alargada, considerando o seu trabalho com as famílias e com a comunidade, apesar de ser ainda necessário uma mudança de enfoque da intervenção precoce, privilegiando

tanto a criança como os seus sistemas envolventes, sendo que neste aspecto a formação assume um papel preponderante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, I., C. (1997). A perspectiva ecológica em intervenção precoce. *Cadernos do CEACF*, 13/14, 29-40.

Almeida, I., C. (2000). A importância da intervenção precoce no actual contexto sócioeducativo. *Cadernos CEACF*, 15/16, 55-74.

Almeida, I., C. (2004). Intervenção precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade? *Análise Psicológica*, 22 (1), 59-66. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a07.pdf>.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Bailey, D. B., & McWilliam. (1993). The search for quality indicators. In P. J. McWilliam, & D. B. Bailey (Eds.), *Working together with children and families - Case studie in early intervention*. Baltimore: P. Brookes Publishing.

Carrapatoso, M. T. (2003). *Subsídios para o estudo da intervenção precoce centrada na família: quais as percepções dos técnicos?* Tese de Mestrado. Retirado de: http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/10426/4/6044_TM_01_P.pdf

Dunst, C., Trivette, C. M., & Deal, A. G. (1994). *Supporting and strengthening families—Methods, strategies and practices*. Cambridge: Brookline Books.

Franco, V., & Apolónio, A. M. (2008). *Avaliação do impacto da intervenção precoce no Alentejo: Criança, família e comunidade*. Évora: Administração Regional Saúde do Alentejo, Instituto Público. Retirado de: <http://dspace.uevora.pt/otic/bitstream/10174/1787/1/extra1.pdf>.

Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Meisels, S. J., & Shonkoff, J. P. (2000). Early Childhood Intervention: A continuing evolution: In J. P. Shonkoff, & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mendes, M. E., Pinto, A. I., & Pimentel, J.S. (2010). *Qualidade das práticas em Intervenção Precoce: uma prioridade*. Retirado de: http://www.actasnip2010.com/conteudos/actas/PsiEsc_3.pdf.

Mott, D. W. (2005). Characteristics and consequences of resource-based intervention practices *CASEmakers*. Retirado de: http://www.fippcase.org/casemakers/casemakers_vol1_no5.pdf.

Mott, D. W., & Dunst, C. J. (2006). Influences of resource-based intervention practices on parent and child outcomes. *CASEinPoint*. Retirado de: http://www.fippcase.org/caseinpoint/caseinpoint_vol2_no6.pdf.

- Pereira, A. P., & Serrano, A. M. (2009). Práticas centradas na família em intervenção precoce: um estudo nacional sobre práticas profissionais. Retirado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t9/t9c341.pdf>.
- Pimentel, J. S. (1999). Reflexões sobre a avaliação de programas de intervenção precoce. *Análise Psicológica*, 22 (1), 143-152. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a15.Pdf>.
- Pimentel, J. S. (2004). Avaliação de programas de intervenção precoce. *Análise Psicológica*, 22 (1), 43-54. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a05.pdf>.
- Pimentel, J. S. (2005). *Intervenção focada na família: desejo ou realidade*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Retirado de: <http://www.atencioemprana.com/ElDocumentsAT/Interven%E7ao%20Focada%20na%20Familia.Pdf>.
- Ruivo, J. B., & Almeida, I. C. (2002). *Contributos para o estudo de práticas de intervenção precoce em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: <http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.exe?key=&doc=30758&img=218>.
- Sameroff, A. J., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek, & G. Siegel (Eds.), *Review of Child Development Research*. (vol. 4, pp. 187-244). Chicago: University of Chicago Press.
- Shonkoff, J. P., & Meisels, S. J. (Eds.). (2000). *Handbook of early intervention* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. Retirado de: <http://assets.cambridge.org/052158/471X/sample/052158471XWSN01.pdf>.
- Simeonsson, R. J. (1988). Evaluating the effects of family-focused intervention. In D.B. Bailey Jr, & R. J.Simeonsson (Eds.), *Family assessment in early intervention*. Columbus: MerrillPublishing Company.
- Tegethof, M. I. (2007). *Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: Ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias*. Tese de Doutoramento. Retirado de: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/47/1/TESE%20TEGE1%20-%2017453.pdf>.
- Trivette, C., Dunst, C., & Deal, A. (1997). Resource-Based Approach to Early Intervention. In S. K. Thurman, J. K. Cornwell, & S. K. Gottwald (Eds.), *Context of Early Intervention - Systems and Settings*. Baltimore: Paul H. BrookesPublishing.
- Veiga, M. E. (1995). *Intervenção precoce e avaliação: Estudo introdutório*. Porto: O Fio de Ariana.

A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOS FUTUROS DOCENTES: UM DESAFIO METODOLÓGICO EM TEMPOS DE CRISE

Guida Mendes

Centro de Investigação em Educação
Universidade da Madeira

Conceição Sousa

Centro de Investigação em Educação
Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

A sociedade ocidental tem vindo a sofrer, paulatinamente, grandes transformações. Assim, a educação não pode estar alheia à mudança dos valores sociais pois a própria realidade educativa está a ser objecto de transformação e conseqüentemente, um acréscimo de exigências tem vindo a ser feito aos docentes e às próprias instituições de formação inicial de docentes. Como é sabido, a heterogeneidade dos contextos pedagógicos dos dias de hoje exige, indubitavelmente, respostas diversificadas quer a nível social, cultural ou económico, assim como a nível educativo, designadamente no que se refere à eficácia significativa da gestão e organização das orientações curriculares adequadas às necessidades e interesses específicos das crianças que frequentam as instituições de educação de infância.

O docente, como profissional de educação, deverá fazer face a estas mudanças desenvolvendo práticas pautadas pela criatividade e reflexibilidade, num processo de construção do conhecimento profissional desde logo na formação inicial, identificando problemas e, nesse sentido, encontrar soluções exequíveis e adequadas à situação do seu contexto educativo.

Com efeito, a prática pedagógica coloca-nos face a muitas questões às quais deveremos dar a melhor resposta, dito de outro modo, os contextos pedagógicos de educação são ricos em oportunidades para reflectir e agir. É reflectindo que se reconhecem os problemas emergindo assim o conhecimento pela “experiência reflexiva” que Dewey (1959) defendia e a “prática reflexiva” que Schon (1997) também refere. Não esquecendo, porém, que segundo Alarcão (2010) a reflexão para ser eficaz tem que ser

sistemática e exige que o docente se distancie da sua acção para poder reflectir de forma consciente e profunda, e assim, propor alterações à sua prática baseada nos factos refletidos

Ao longo dos cinco anos de formação dos nossos estudantes, o trabalho de formação inicial foi contínuo e progressivo. Fomos observando e questionando as nossas opções metodológicas de supervisão no âmbito da iniciação à prática profissional e centrámo-nos em aspetos que foram reajustados no sentido de melhorar a qualidade da formação destes futuros docentes.

Como é sabido, a formação dos docentes em Portugal foi alvo de profundas reformas (Decreto-Lei n.º 74/2006), associadas inevitavelmente ao processo de Bolonha. Assim, gizaram-se novos Cursos de Licenciatura em Educação Básica e Mestrados a ela associados, visando a qualificação exigida para o exercício da docência. Na Universidade da Madeira, no Departamento de Ciências da Educação do Centro de Competência de Ciências Sociais, à semelhança de outras Universidades e Escolas Superiores de Educação, realizaram-se as alterações necessárias à concretização daquele desígnio. Deste modo, para a obtenção do grau de Mestre, exigido por lei para o exercício da profissão docente, os estudantes passaram a ter de frequentar 2 ciclos principais, a saber: o 1º ciclo com a duração de 6 semestres e o 2º ciclo com 3 semestres. Pretendeu-se, no nosso caso, responder ao desafio Europeu da uniformização da formação superior e aumentar a qualidade da formação inicial dos futuros docentes passando a integrar em simultâneo a habilitação para o exercício da profissão de Educador de Infância e Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB).

Neste artigo apresenta-se e discute-se reflexivamente o processo de adequação a este novo desafio, desenvolvido nas Unidades Curriculares das áreas científicas de Iniciação à Prática Profissional (IPP), de Didáctica Específica (DID) e de Prática de Ensino Supervisionada (PES), ou seja, a componente prática da formação de futuros docentes.

METODOLOGIA

A investigação-ação tem vindo a ganhar grande relevância há uns anos a esta parte no campo das Ciências da Educação. Como afirma Serrano (1990), a investigação-ação tem contribuído para um clima de revisão e transformação de certas questões relacionadas com a realidade educativa. Permite ao docente questionar o seu próprio trabalho, focalizando problemas, mobilizando estratégias que lhe permitam superá-los,

potenciando assim todo o processo de ensino/aprendizagem. Nesta ordem de ideias, poderão ainda ser superadas discrepâncias e hiatos que possam existir entre o binómio teoria e prática, melhorando significativamente a qualidade da educação.

Encetamos este estudo, de natureza qualitativa numa abordagem de investigação-ação, com o objetivo de perceber e avaliar reflexivamente o objecto do nosso trabalho: a formação inicial dos futuros docentes, nossos estudantes. Para tal, recorreu-se, em primeira instância, a instrumentos de recolha de dados como notas de campo e diários reflexivos dos mesmos. Para além destes utilizou-se, ainda, a pesquisa documental que permitiu recolher dados dos programas das UC's das áreas científicas anteriormente referidas.

Assim, para a realização deste estudo foi necessário olhar em profundidade o contexto de formação inicial do qual fazemos parte, o que implicou uma reflexão sobre as nossas opções pedagógicas e o modo de as concretizar.

Durante a recolha de dados foi necessário adaptar os instrumentos da mesma, pois consideramos pertinente restringir o nosso campo de estudo apenas às UC's das quais somos responsáveis. Assim, não nos ocupamos de outras matérias associadas à formação inicial designadamente os conteúdos das outras UC's que fazem parte do plano de estudos do 1º Ciclo em Educação Básica e do 2º Ciclo do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB.

Na leitura interpretativa (Graue & Walsh, 2003, p. 191) dos dados recolhidos emergiram basicamente três eixos de análise, a saber: os conteúdos das UC's, os processos de ensino-aprendizagem, as propostas de avaliação de conhecimentos a elas associadas e ainda a opinião dos estudantes sobre o seu processo de formação expresso na avaliação que fizeram da mesma.

A partir destas dimensões fez-se uma análise de conteúdo aos dados recolhidos dando-lhes sentido no âmbito do objetivo deste estudo.

A FORMAÇÃO INICIAL: UM PERCURSO EM CRESCENDO

A partir da análise dos programas das UC's em estudo temos como conteúdos de referência, no 1º ano do 1º CEB, na UC de Iniciação à Prática Profissional I (IPP I), a Educação de Infância dos "0 aos 6 anos" na Europa,

em Portugal Continental e na Região Autónoma da Madeira (RAM), numa abordagem teórico prática e de seminários.

O enfoque neste 1º ano de formação é dado na valência creche, ou seja, dos “0 aos 3 anos”. Para tal, a metodologia adoptada centra-se na análise e discussão de documentos, científicos e normativos, sobre os conteúdos concomitantemente com pesquisa autónoma, em trabalhos de grupo, sobre este contexto. Os resultados obtidos pelos estudantes são apresentados oralmente e discutidos a partir das questões colocadas pelos restantes grupos e moderados pelos docentes. A realização de um trabalho teórico, escrito em grupo, sobre um dos conteúdos programáticos é também contemplada.

Posteriormente a esta abordagem de índole mais teórica, os estudantes realizam uma aproximação ao contexto real de educação de infância permanecendo três dias distribuídos ao longo de três semanas, o que perfaz um total de 12 horas na valência creche, dois estudantes por sala. Aqui, é-lhes solicitado que façam uma observação participante da qual resulta um relatório reflexivo sobre a estrutura organizacional, enquadramento sócio-ecológico e comunitário da instituição de educação de infância, bem como sobre todo o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de creche onde estão inseridos.

No 2º ano, na UC de Iniciação à Prática Profissional III (IPP III), também teórico – prática e com seminários, são conteúdos centrais o perfil do educador de infância e os domínios da sua intervenção. Fazemos ainda uma abordagem aos conceitos de qualidade em educação de infância, aos modelos curriculares mais utilizados bem como às tipologias de projectos pedagógicos neste nível de educação. Problemáticas como a organização do ambiente pedagógico e a relação com a comunidade educativa, em particular com as famílias, também são neste ano abordadas. Nas aulas práticas em contexto real, organizadas da mesma forma que no ano transato, os estudantes são confrontados *in loco* com a tese de que o ambiente pedagógico deve ser organizado de forma a facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem activa das crianças e que, para isso, é necessário observar, planear e organizar o espaço e o tempo e as interações, de modo a que as crianças tenham oportunidades de aprendizagens diversificadas, exerça controlo sobre o ambiente e se sinta segura e motivada (Hohman & Weikart, 2009).

No 3º ano, no 1º semestre, com a Iniciação à Prática Profissional V (IPP V), contemplam-se os seguintes conteúdos: o currículo em educação de infância, a comunidade educativa – família e outros atores, os períodos

críticos em educação de infância - entre outros, a adaptação e momentos de transição -, a observação e a avaliação, o perfil profissional do educador considerando as suas intervenções práticas, a diversidade dos contextos educativos na infância, e por fim a qualidade e inovação nas intervenções pedagógicas.

Aqui, almejamos criar condições para que os estudantes possam conhecer estudando em profundidade o contexto de origem das crianças, ou seja, as respectivas famílias, pois são aspectos fundamentais a ter em conta na planificação da acção que se pretende sistémica e adequada ao grupo de crianças. Nesse sentido as opções de ensino-aprendizagem direccionam-se, claramente, para a componente prática em contexto de jardim-de-infância e/ou pré-escolar, alargando-se à comunidade educativa envolvente (contexto social e familiar), e tal como nas anteriores IPP's, é realizada com dois estudantes por sala.

Assim, como propostas de trabalho é solicitado aos estudantes uma avaliação diagnóstico da situação - levantamento autónomo de dados para a caracterização individual e do grupo das crianças e do seu contexto social -, realização de um plano de atividade pedagógica que contempla, necessariamente, a intervenção pedagógica com o grupo e com a respectiva comunidade educativa (privilegiando a relação família e instituição). Nestes trabalhos, organizados e apresentados em suporte digital (e-portefólio, página web ou blog), deverão constar todas as evidências das atividades desenvolvidas pelos estudantes e respectivas reflexões ou diários de bordo realizados durante o semestre incluindo as referentes ao contexto real de educação de infância e um *poster* ou trabalho individual escrito sobre as atividades pedagógicas realizadas e enquadradas teoricamente. No último semestre do 1º Ciclo do Curso da Educação Básica, os conteúdos abordados retomam algumas questões anteriormente já afloradas que nesta fase de formação inicial serão aprofundados numa perspetiva de uma maior aproximação à prática profissional: organização e gestão do currículo na educação de infância; a observação e avaliação diagnóstico como base da intervenção pedagógica numa abordagem colaborativa e reflexiva; o currículo emergente; o portefólio reflexivo como instrumento de avaliação e aprendizagem; e o desenvolvimento de projetos pedagógicos.

A realização de aulas práticas em contexto de educação de infância (quer na valência creche quer na valência jardim de infância ou pré-escolar) associada à observação participante, por parte dos estudantes, e à intervenção pedagógica orientada e supervisionada quer pelo educador cooperante quer pelo docente orientador científico da universidade, são as estratégias de ensino aprendizagem privilegiadas na IPP VI. Como resultado

desta *praxis*¹, de cerca de um mês, no contexto real os estudantes apresentam um e-portefólio reflexivo para discussão.

No 2º Ciclo as UC's de Metodologia em Educação Pré-escolar I e II são também teórico-práticas e de seminário. Aqui são estudadas as teorias e seus autores subjacentes aos modelos pedagógicos mais utilizados na educação de infância e, ainda, as opções metodológicas e materiais a elas associadas. Os estudantes efetuam uma pesquisa em artigos científicos para a revisão das metodologias pedagógicas em educação de infância.

Na prática em contexto, realizada preferencialmente em jardins de infância e pré escolares, é pedido aos estudantes que façam através de uma observação participante, o levantamento de dados sobre a aplicação de metodologias pedagógicas para elaboração de um trabalho escrito apresentado e discutido oralmente à turma. Analisam e discutem, também, exemplos de boas práticas partilhadas por convidados especializados sobre esta matéria.

Por sua vez na Metodologia de Educação Pré-escolar II faz-se, em articulação com a intervenção pedagógica dos estudantes realizada em contexto real de educação de infância no âmbito da UC de Prática de Ensino Supervisionada, uma abordagem reflexiva sobre a *práxis* do educador de infância. Para tal, realizam um *poster* académico com as evidências das opções metodológicas adoptadas pelos mesmos, resultantes de uma intervenção norteada por princípios de qualidade desenvolvidos em parcerias numa atitude experiencial promotora de bem-estar e implicação das crianças (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011; Portugal & Leavers, 2010).

No 3º, e último semestre, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico a UC de Estágio e Relatório prevê que os estudantes estagiários realizem a sua intervenção pedagógica de modo individual e autónomo em contextos de educação de infância dos 0 aos 6 anos. Tendo por base as indicações das OCEPE, esta intervenção deverá basear-se em: 1) observar; 2) planear; 3) agir; 4) avaliar; 5) comunicar; e 6) articular. Estas etapas são necessariamente indissociáveis e complementares (Ministério da Educação, 1997).

A primeira consiste na observação de cada uma das crianças e do grupo em geral, na identificação das necessidades e interesses das mesmas e no conhecimento do contexto familiar e social em que o grupo se insere. O

¹ *Praxis* na aceção de Júlia Oliveira-Formosinho e Rosário Gambôa (2011) é ação que decorre da triangulação da teoria com a prática e um sistema de crenças e valores do educador.

levantamento destes dados é crucial para adequar a intervenção pedagógica e compreender as características das crianças. O processo de observação, registo e análise de dados enquadrados teóricamente é contínuo, pois permite conhecer melhor a criança, a sua evolução e adequar a diferenciação pedagógica com o desígnio de colmatar as dificuldades das crianças e expandir as suas potencialidades.

A segunda diz respeito ao planeamento da intervenção pedagógica dos estudantes estagiários. Aqui estes devem ter em conta a avaliação diagnóstico para criar um ambiente estimulante e promover aprendizagens significativas e diversificadas no grupo, tendo sempre presente a articulação das áreas de conteúdo. Assim, e de acordo com Hohmann e Weikart (2009), espera-se que o ambiente educativo seja organizado de forma a possibilitar a exploração de diversos materiais, instrumentos e espaços, bem como a promoção da interação com outras crianças e adultos. O estudante estagiário é incentivado a envolver as crianças no planeamento das actividades a serem realizadas, visto este processo de partilha de poder facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de todo o grupo (Ministério da Educação, 1997). As experiências práticas vivenciadas pelos estudantes são partilhadas com os colegas quer em momentos de reflexão conjunta em orientações tutoriais quer através da partilha dos trabalhos numa plataforma conjunta de arquivo de documentos (dropbox ou infoalunos). Como afirma uma estagiária:

“(…) deveremos apostar desde o início do estágio num sistema para partilha de evidências fotográficas, vídeos e outros documentos entre as colegas do núcleo de estágio, uma vez que isto permite uma reflexão da nossa prática também com base no que as colegas estão a fazer.” (avaliação da estudante estagiária Mariana²)

Agir, ou seja, intervir pedagogicamente, pressupõe que o estudante estagiário concretize juntamente com as crianças as ações planeadas e oriente as situações emergentes que ocorram. Com a avaliação³, os estudantes estagiários avaliam e tomam consciência da ação pedagógica realizada, e adequam-na ou reformulam-na de modo a irem ao encontro da realidade do grupo. O envolvimento das crianças na avaliação designadamente na auto-avaliação e heteroavaliação da vida do grupo é

² O nome dos estudantes estagiários foram substituídos por outros de modo a salvaguardar a identidade dos mesmos e cumprir com o acordado aquando da recolha de testemunhos.

³ Os estagiários são incentivados a realizar os registos de avaliação e observações tendo por base a escala proposta no Sistema de Acompanhamento da Criança (SAC) de Portugal e Leavers (2010), a realizar reflexões diárias incluindo perspetivas de intervenção pedagógica.

também uma atividade pedagógica que é incentivada pois permite ao estudante estagiário refletir sobre a sua própria ação e sobre o que as crianças pensam e dizem permitindo assim uma visão partilhada do processo pedagógico. Desta forma, a avaliação constitui-se como suporte prospetivo do planeamento.

A comunicação através de seminários de reflexão, visa a partilha do conhecimento que o estudante estagiário adquiriu da criança em particular e do grupo em geral ou ainda sobre o impacto da sua intervenção pedagógica e da forma como evoluiu com outros intervenientes do processo pedagógico, nomeadamente, com a equipa da sala, com as famílias e com os colegas e docentes da universidade. A troca de ideias com todos estes intervenientes possibilita conhecer melhor a criança e outros contextos que a influenciam bem como a tomada de consciência do processo de aprendizagem dos estudantes estagiários. Por fim, promove-se a consciencialização da importância dos períodos de transição na vida das crianças, entre os quais destacamos a transição para o 1.º Ciclo no sentido em que o estudante ao longo da sua gradual intervenção pedagógica deve aprender a “[...] promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação, 1997, p.28). Deste modo, é proposto ao estudante estagiário encetar a interação com as famílias que facilite a comunicação entre eles, de modo a oferecer as condições necessárias para que as crianças tenham uma aprendizagem com êxito nas etapas seguintes e de, em cooperação com os professores do 1.º CEB, facilitar a transição das mesmas para o 1.º Ciclo.

Resumindo, como propostas de trabalho em contexto real de educação de infância, com a orientação do educador cooperante e do orientador científico do estágio docente da universidade, é-lhes solicitado que realizem: uma avaliação diagnóstico do contexto onde estão a desenvolver o estágio; o planeamento partilhado da sua intervenção pedagógica; a concretização da intervenção pedagógica; e a reflexão e avaliação da mesma.

No que se refere aos momentos de orientação os estudantes estagiários consideram que estes deveriam ser realizados de forma mais sistemática e em grupo como nos sugere uma das estagiárias:

(...) horário fixo para a reflexão conjunta com as colegas estagiárias, uma vez por semana, ou mais, caso fosse necessário. (avaliação da estudante estagiária Zita)

Importa também referir que a intervenção dos estudantes estagiários com a comunidade educativa é incentivada, quer seja realizada em grupo com os colegas do núcleo de estágio ou ainda com os estagiários dos núcleos mais próximos de forma a fomentar o trabalho em equipa. Entende-se aqui que a intervenção com a comunidade inclui necessariamente as famílias, a equipa pedagógica da instituição de estágio e ainda a comunidade envolvente em conformidade com os projetos da instituição ou da sala de atividades ou ainda decorrente de situações emergentes no desenvolvimento do período de estágio.

Assim, incidimos o processo de ensino aprendizagem do estágio em três grandes dimensões, a saber: (1) intervenção pedagógica com o grupo; (2) intervenção com a família; e (3) intervenção com a comunidade educativa da instituição e com a comunidade envolvente. No dizer de uma estudante este período de estágio é:

(...) muito importante para a aprendizagem da nossa futura profissão. O facto de realizarmos o estágio individualmente dá-nos mais autonomia e espaço para construir o nosso perfil de futuras docentes, mas também tem desvantagens devido ao curto tempo de estágio não conseguimos concretizar um projeto de intervenção na sua totalidade (...)" (avaliação da estudante estagiária Lígia)

Por fim, o relatório do estágio incide numa primeira parte sobre o trabalho desenvolvido em contexto de educação de infância e, numa segunda parte, no 1º CEB. Este encerra assim o processo de formação inicial dos nossos estudantes com a sua defesa pública onde o candidato ao grau de mestre apresenta e defende o trabalho desenvolvido no estágio nos contextos pedagógicos acima referidos. Encontramos aqui algumas dificuldades sublinhadas pelas estudantes. É exemplo disso o que refere uma delas:

(...) o período de estágio além de ser curto, 100 horas para cada parte [educação de infância e 1ºCEB] termina com a redação e entrega do relatório num tempo demasiado curto para tanto trabalho, o que resulta numa pressão para nós, com a sensação de que não concluímos com a necessária serenidade este período de reflexão e conclusão da formação (...)"(estudante estagiária Teresa)

Referem ainda uma certa ansiedade relativamente ao que "vem depois":

(...) depois do estágio, para além das orientações do relatório, estamos muito sós, sem saber muito bem o que fazer, depois deste período tão intenso de trabalho, como vamos começar a trabalhar e onde (...)”(avaliação da estudante estagiária Teresa)

ANÁLISE E CONCLUSÕES

Como resultado deste trabalho foi possível encontrar algumas ideias que passamos a expor, à laia de conclusão, de onde pretendemos tirar ilações acerca da formação inicial dos futuros docentes, nossos alunos, e ainda encontrar pistas para reconstruir estratégias de ensino aprendizagem para o futuro próximo.

Passamos de seguida a enumerar as principais ideias conclusivas relativamente à articulação dos conteúdos, aos processos de ensino-aprendizagem e às propostas de avaliação de conhecimentos a elas associadas.

Assim, os nossos estudantes:

Conhecem os fundamentos teóricos e práticos da Educação em geral e em particular da Educação de Infância;

Realizam progressivamente a sua intervenção pedagógica em contextos diversificados de educação de infância (dos 0 aos 6 anos). É sabido que as experiências práticas têm influência significativa nas perspetivas e práticas dos estudantes em formação e concomitantemente na construção da sua identidade profissional. Com efeito o processo de ensino aprendizagem, evidenciado no desenvolvimento dos trabalhos realizados, ajuda os estudantes a refletir sobre a Educação em geral e, em particular, sobre a Educação de Infância e, ainda, sobre a promoção da qualidade das suas intervenções pedagógicas realizadas em contexto real. Nesse sentido, imprime-se no processo das experiências práticas de que se revestem as UC's de IPP e a de Estágio e Relatório⁴, uma gradual dimensão autónoma das mesmas. A prática do futuro educador de infância constrói-se, assim, através da experiência que os estudantes realizam em contexto real e não apenas no que dizemos ser essa mesma prática (Goodson & Hargreaves, 1996);

⁴ No momento em que se realizou o presente trabalho a UC de Prática de Ensino Supervisionada era lecionada por outro docente, daí que não tenha sido tida em conta na análise que nos propusemos fazer.

Conhecem os fundamentos dos diversos modelos pedagógicos, adotando as respetivas técnicas metodológicas em particular as dos mais utilizados na educação de infância em Portugal. A este propósito concordamos com Oliveira-Formosinho (1998) quando afirma que “a adoção de um modelo curricular pelos educadores de infância é, segundo nos diz a investigação no campo, um factor de qualidade da sua prática” (p. 12);

Aprendem colaborativamente através da interacção constante com um leque diversificado de intervenientes (docentes orientadores, docentes cooperantes, colegas, crianças e demais comunidade educativa, individualidades de referência convidados a partilhar os seus saberes e experiências profissionais);

Constroem o seu perfil (pré)profissional num percurso construído com base na formação teórica e normativa, na experiência prática e no sistema de crenças, o que os capacita para desenvolver uma atitude crítica e reflexiva acerca do contexto pedagógico. Neste sentido, a intervenção pedagógica conta progressivamente com o contributo pessoal, com a conceção acerca da educação de infância e da visão sobre qual o papel que as crianças deverão ter na construção do seu conhecimento. Dito de outro modo, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver a sua *praxis* que, na aceção de Júlia Oliveira-Formosinho (2009), deve ser “fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças” (p.5). Ainda de acordo com esta autora, uma acção pedagógica necessita de se apoiar, tanto em perspectivas teóricas, como nos resultados que a experiência traduz, sem esquecer de atender às crenças, valores e princípios de cada pessoa que interage com estes contextos, ou seja, as dos estudantes estagiários;

Fazem a avaliação de uma criança em particular e do grupo em geral, realizando no final uma avaliação de todo o processo, após uma observação directa e participante das atividades e da recolha de dados junto dos vários intervenientes no mesmo (crianças, famílias e demais comunidade educativa) de modo a garantir um alto grau de fiabilidade da informação recolhida. Efetivamente, o Decreto-Lei que regulamenta o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância⁵ assume a avaliação numa perspectiva formativa, devendo tratar-se de um processo contínuo e interpretativo que deverá intervir nos processos educativos, na tomada de decisões, bem como no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças;

Têm (maioritariamente) intervenções pedagógicas de qualidade nos grupos (intervenção restrita) e na comunidade educativa (intervenção

⁵ Decreto-Lei n.º 241/2001, (30 de Agosto de 2001). *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*

alargada), fundamentando reflexivamente as suas intervenções pedagógicas em literatura científica fidedigna. Compreendem assim como a evolução da concepção acerca das crianças, da educação, da infância e das práticas se fundamentam na investigação;

Por fim, realizam diários reflexivos, como componentes dos e- portefólios de aprendizagem e de avaliação, que têm um papel fundamental para a promoção da construção de um pensamento reflexivo do futuro docente. Pensamos, tal como afirma Teresa Ambrósio (2005), que “ hoje é decisivo introduzir na Educação /formação, a todos os níveis, a reflexividade e, por isso, o incremento de procedimentos humanísticas, críticos, construtivistas, que questionem a universalidade e as verdades alcançadas” (p.57).

A partir de algumas conclusões deste trabalho, incluindo os testemunhos dos estudantes sobre o seu processo de formação inicial, e como perspetivas futuras de intervenção consideramos necessário ter em linha de conta alguns eixos orientadores para (re)gizar o processo de ensino aprendizagem dos estudantes :

Uma melhor articulação dos conteúdos das UC'S de IPP durante o 1º Ciclo de formação;

Antecipar a aprendizagem da reflexão ação;

Criar mais momentos de aprendizagem partilhada entre os estudantes e com profissionais da área;

Aumentar as oportunidades de aprendizagem em contexto;

Aumentar o número de orientações científico pedagógicas em contexto;

Realizar as orientações científicas na universidade de modo mais regular;

Promover, com os orientadores cooperantes, momentos presenciais de apresentação, discussão e clarificação dos critérios de avaliação dos estudantes estagiários e de entendimentos sobre “ boas práticas”;

Por fim, não menos importante, criar condições para que os docentes envolvidos nas UC's de IPP, de PES e de Estágio e Relatório tenham uma carga horária, na sua distribuição de serviço, adequada à natureza essencialmente prática destas, bem como ao número de estudantes envolvidos neste formação inicial que se reveste, como vimos, de particularidades muito específicas.

Consideramos por fim que, sem desvalorizar a componente teórica necessária de formação, não podíamos estar mais de acordo com Séneca, pensador da antiguidade clássica, quando fala sobre a aprendizagem, para ilustrarmos o paradigma que deve estar subjacente à formação inicial dos futuros docentes: *Homines dum docente discunt, ou seja, os homens, enquanto ensinam, aprendem*. Com efeito, a construir do saber profissional docente faz-se em contextos de ação (Nóvoa, 2008).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

Ambrósio, T. (2000). Comentário à conferência: pensamento complexo e organização do conhecimento. In Carvalho, A., Figueiredo, A., Morin, E., Delêcote, G., et al. *Novo conhecimento, nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Decreto-Lei n.º 74/2006, (24 de Março de 2006). Graus académicos e diplomas do ensino superior. *Diário da República, I SÉRIE – A, n.º 60*. Consultado em http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F75608D2-AA1B-47FD-BDE9-32CF53544A73/3142/DL_74_2006.pdf

Decreto-Lei n.º 241/2001, (30 de Agosto de 2001). Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. *Diário da República, I SÉRIE – A, n.º 201*. *Diário da República, I SÉRIE – A, n.º 201*. Consultado em http://www.sdpgl.pt/legislacao/D_Lei_241_2001.pdf

Dewey, J. (1959). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers professional lives: aspirations and actualities. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds) *Teachers Professional Lives* (London, Falmer Press).

Hohman, M. & Weikart, D. 2009. *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB-NEPE.

Nóvoa, A. (org), (2008). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (Orgs) (2011). *O trabalho de projecto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Org) (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Lisboa: Ministério da Educação.

Oliveira-Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora: Porto.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Serra, C. (2004). Currículo na Educação Pré-escolar e articulação com o 1º CEB. Col. Educação nº 21. Porto: Porto Editora.

Serrano, M. G. P. (1990). *Investigação-acção. Aplicações ao campo social e educativo*. Madrid. Editorial Dykynson.

Schon, A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (org), *Os professores e a sua formação* (pp.77-91). Lisboa: Publicações D. Quixote.

PARTE III

[OFICINA B]

“Constrangimentos para a Escola em Tempo de Crise”

A CRISE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Joana Simões

Catarina Fernando

Catarina Barros

Igor Aguiar

Helder Lopes

Universidade da Madeira, CIDESD

INTRODUÇÃO E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A evolução que se vive hoje, tendo em consideração o ritmo a que as mudanças acontecem, no conhecimento, nas tecnologias disponíveis, nas metodologias, entre outros, obriga a novas formas de pensamento que levem a actuar de forma diferente criando soluções adaptadas a um amanhã que sabemos que será diferente.

Consideramos que não é possível continuar a procurar soluções que apenas resolvam o nosso problema momentaneamente; é necessário ir mais longe e compreender todos os processos inerentes ao mesmo. Tem de se conhecer a pertinência dos métodos utilizados, saber o que se pretende atingir e nunca esquecer que todos os actos têm consequências.

A Educação deve procurar uma melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem, pelo menos assim deveria ser, e deve ser entendida numa perspectiva de desenvolvimento integral dos alunos.

Os programas de Educação Física do 1º ciclo do ensino básico referem-nos a necessidade de uma abordagem eclética das actividades desportivas e da importância da promoção de uma diversidade de estímulos que levem ao desenvolvimento de diferentes capacidades e competências encaradas como estruturantes do desenvolvimento da criança.

Os programas propostos para o 1º Ciclo sugerem “ (...) a realização de experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam o direito ao sucesso...” (GCDE, 2010, p.5).

Se assim é, devemos procurar diversificar as experiências e tirar o melhor partido possível das potencialidades de cada uma.

Qualquer actividade proposta deve visar a aquisição de competências (motoras, afectivas e sociais, etc.), que devem ser encaradas como estruturantes do desenvolvimento da criança, logo não devem ser vistas como um fim em si mesmas mas apenas como um meio para a aprendizagem e realização das mais diversas “habilidades”. Como nos referem os programas, é fundamental desencadear um processo que vise o domínio das competências básicas que preparem e garantam as aprendizagens futuras.

Não podemos esquecer que a nossa área de actuação, Educação Física, é muito importante pois tem associado a si um clima de desafio e descoberta, que ajuda ao desenvolvimento de competências como é o caso da tomada de decisão, resolução de problemas, a montagem de estratégias entre outros.

Considerando que as actividades desportivas possuem diferentes princípios activos e que aquilo que numa abordagem mais generalizada poderá parecer similar pode não solicitar o mesmo tipo de comportamentos e estratégias de actuação. É nosso objectivo, delimitar formas de actuação que vão ao encontro das necessidades reais, que permitam dar respostas coerentes e integradas numa vertente de aprendizagem.

Ao estudarmos este tema, considerou-se que poderemos melhorar e rentabilizar o trabalho e daí obter resultados mais efectivos no desempenho e, por extensão, no sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Deste modo, pensamos que é importante trabalhar no sentido da mudança, para que as gerações futuras possam crescer e desenvolver-se, construindo assim um futuro melhor onde consigam dar respostas adaptadas à realidade.

DESENVOLVIMENTO

Estamos em crer que hoje em dia as soluções e opções que são utilizadas na resposta aos problemas identificados (alunos formatados, com pouca capacidade de adaptação) não vão ao encontro das necessidades existentes, pois pensamos que não são tidos em consideração condicionamentos gerados pela utilização de processos aos quais não são associados efeitos e implicações.

Os alunos devem realizar actividades de forma autónoma e criativa, por isso tal deve ser valorizado e incentivado, de acordo com o que está expresso nos programas.

Para que isto se verifique não podemos limitar e castrar de forma acéfala a actuação dos nossos alunos, temos de os deixar explorar cada situação, não tendo pressa de ver resultados imediatos.

Esta posição poderá ser sustentada se pudermos mostrar que há condicionamentos criados que geram comportamentos que nada têm a ver com respostas funcionais em contextos diferentes que, evidentemente, “formatam” a actuação das pessoas mesmo quando os pressupostos de base não estão presentes, retirando a capacidade de dar respostas adequadas a cada situação específica.

Para analisar esta problemática, concebemos três situações experimentais, utilizando actividades desportivas, que nos permitiram analisar que tipo de competências desenvolvemos nos nossos alunos e se o trabalho realizado contribui para a formatação ou para a capacidade de adaptação dos mesmos.

Com a primeira situação experimental, procurámos colocar em confronto condicionamentos/comportamentos, procurando verificar se existem razões que nos levem a crer que os alunos se encontram condicionados pelas aprendizagens anteriormente efectuadas. Se mesmo em condições distintas, ou seja noutra contexto, continuam a dar o mesmo tipo de respostas.

Para testar esta hipótese, desenvolvemos uma situação experimental com duas turmas, uma do quarto ano e outra do terceiro, num total de 45 crianças, onde os alunos tinham entre 8 e 11 anos.

Com esta situação experimental, procurámos saber se as regras das actividades desportivas vivenciadas pelos alunos de Educação Física condicionam as respostas que são dadas em problemas idênticos, mesmo fora dos âmbitos de aplicação destas regras.

Para a experiência o aluno entra sozinho numa sala onde colocámos de um dos lados 1 bola de voleibol, 1 de futebol, 1 de basquetebol, 1 de ténis em cima de uma raquete de ténis e 1 de rugby, segundo esta ordem.

Dizemos ao aluno “tu já tiveste aulas de educação física, atira aquelas bolas para o outro lado da sala”.

Neste contexto, formulámos três hipóteses: H_1 : Os alunos lançam as bolas segundo as regras das modalidades; H_2 : Os alunos lançam as bolas de qualquer maneira; H_3 : Os alunos lançam as bolas segundo um determinado critério.

Após a observação realizada, constatámos (Quadro 1) que a maioria dos alunos (75,6%) lançava as bolas segundo as regras das modalidades. Apenas onze (24,4%) em quarenta e cinco não o fizeram.

Quadro 1. Síntese dos dados da situação experimental 1, Frequências absolutas e relativas.

Lança as bolas segundo as regras das modalidades			Total
Sim	Não		
34 (75,6%)	11 (24,4%)		
Critério (regras)	Critério *	Sem critério	45 (100%)
34 (75,6%)	7 (15,5%)	4 (8,9%)	

Nota: * Tentar chegar o mais longe possível; gosta da modalidade e conhece as regras, mas lançou com a mão porque era mais fácil; lançou com a mão para chegar mais longe e não magoar ninguém.

Relativamente aos alunos que não lançaram as bolas segundo as regras das modalidades, constatámos que o seu objectivo era serem mais rápidos e eficazes, não se preocupando com o que tinham aprendido anteriormente sobre estas matérias. Por outro lado, os alunos podem ter tido a capacidade de se adaptarem àquela situação, e terem melhor forma de resolver aquele problema, naquele determinado momento.

No que respeita aos alunos que lançaram as bolas “segundo as regras”, verificámos que no que se refere à bola de voleibol, uns passaram-na em toque de dedos, mas ainda houve uma minoria que o fez em serviço (15,5%). Quanto à de futebol, realizaram em passe ou remate, no que se refere à de basquetebol a maioria realizou passe picado e passe de peito; contudo existiram oito alunos (17,8%) que driblaram até ao fundo da sala e só depois pousaram a bola. Quanto à bola de ténis todos a passaram com a raquete sem qualquer excepção; a bola de rugby foi passada com a mão, em lançamento ou em passe.

Ao questionarmos estes alunos sobre o porquê de terem lançado assim, constatámos que se encontram condicionados pelo que conhecem, não se questionando o porquê de ser assim, se é mais eficaz ou não, buscaram apenas reproduzir o que lhes foi ensinado.

Constatámos com esta situação experimental e nesta situação específica, que os alunos parecem estar “formatados” para realizar segundo as regras específicas das modalidades e não tiveram a capacidade de se adaptarem a um contexto diferente; não foram criativos e autónomos. Mas esta era a reacção que esperávamos por parte dos mesmos, pois se durante

anos são levados a realizar uma tarefa de determinada forma, não poderíamos esperar outra reacção. Isto leva-nos a crer que dentro destas condições não podemos refutar a nossa conjectura, ou seja, verificámos que as regras das actividades desportivas vivenciadas pelos alunos de Educação Física condicionam as respostas que são dadas em problemas idênticos, mesmo fora dos âmbitos de aplicação destas regras.

Procurámos que os dados fossem tão objectivos quanto possível, de modo a não fazermos especulações sobre situações não observadas directamente. Nesta situação, com estas condições, há condicionamentos criados que levaram a comportamentos que nada tiveram a ver com respostas funcionais em contextos diferentes.

Com as outras duas situações experimentais (2ª e 3ª) pretendeu-se compreender a capacidade de adaptação dos alunos. Quisemos verificar se ao fim de algum tempo a realizar uma tarefa se a modificássemos, existia ou não da parte dos alunos capacidade de adaptação à nova situação.

Para testar esta hipótese, desenvolvemos duas situações experimentais com sete turmas, num total de 122 crianças, onde os alunos tinham entre 7 e 11 anos.

Em cada uma das situações um indivíduo encontrava-se atrás de um plinto, com as 50 bolas colocadas de modo a que os alunos não as vissem (obstáculo) e lançava 30 bolas de duas cores; os alunos tinham indicação prévia de colocar as bolas de uma cor à direita e as da outra cor à esquerda. Estas bolas foram lançadas a um ritmo certo e rápido (de 2 em 2 segundos). Depois, ao mesmo ritmo foram lançadas mais 20 bolas (também de duas cores) - os alunos tinham de as colocar de forma inversa. Verificámos quantas bolas foram bem ou mal colocadas.

Além deste grupo formámos um segundo que serviu de padrão. Na situação experimental deste grupo reproduzia-se o exercício, mas as 20 bolas finais mantinham o mesmo sentido das iniciais.

Reforçamos que nesta situação os alunos não viam o ponto de saída da bola e conseqüentemente qual a sua cor; esta condicionante tinha como objectivo não permitir que pensassem antecipadamente qual o lado em que iam colocar a mesma.

O grupo padrão, que não teve de colocar o segundo grupo de bolas de forma inversa, serviu para constatar se este gesto era um gesto mecânico/automático, dado que tínhamos a noção que ao fim de algum tempo a colocar bolas segundo uma sequência interiorizámos essa situação,

e, por isso, quisemos observar se o facto de trocarmos a ordem de colocação das mesmas tinha ou não alguma influência.

Com esta experiência procurámos observar a capacidade que os alunos tiveram de se adaptar a factores de instabilidade, como a cor das bolas, o facto de não as verem partir, assim como o tempo em que as mesmas iam ser lançadas.

Neste contexto formulámos uma hipótese: A maioria dos alunos coloca as bolas correctamente, sem falhas.

Quadro 2.

Turmas	Bolas bem colocadas		Bolas mal colocadas		Nº de alunos
	30 Bolas	20 Bolas	30 Bolas	20 Bolas	
2ºC	240	138	24	34	9
3ºA	214	127	20	25	8
3ºB	236	150	25	21	9
3ºC	305	168	20	22	10
4ºA	203	129	15	20	9
4ºB	228	147	37	23	9
4ºC	212	111	17	24	7
TOTAL	1638 (89,5%)	970 (79,5%)	158 (8,6%)	169 (13,8%)	61

Quadro3. Resumo dos dados da situação experimental.

Turmas (Padrão)	Bolas bem colocadas		Bolas mal colocadas		Nº de alunos
	30 Bolas	20 Bolas	30 Bolas	20 Bolas	
2ºC	282	160	29	23	10
3º A	228	142	8	13	8
3ºB	224	137	27	27	9
3ºC	242	149	21	23	9
4º A	205	139	26	15	8
4ºB	236	160	21	16	9
4ºC	212	143	20	13	8
TOTAL	1629 (89%)	1030 (84,4%)	152 (8,4%)	130 (10,7%)	61

É de salientar nesta situação experimental que o grupo padrão ainda conseguiu melhores resultados, ou seja, o facto de se ter condicionado a

direcção dada às bolas, influenciou os resultados. Acreditamos que o facto do primeiro grupo se ter de adaptar a uma nova situação a meio da experiência lhe trouxe alguns condicionalismos.

Parece-nos não ficar comprovado tratar-se de um gesto mecânico/automático, pois ao fim de algum tempo a colocar bolas segundo uma mesma sequência não interiorizaram essa situação; apesar de se terem obtido melhores resultados no grupo padrão, e tendo por base a análise estatística T, esses não foram significativamente diferentes.

Em síntese, o número de alunos que colocaram as bolas correctamente, sem falhas, segundo a estatística de teste T, é significativo.

Para que se caminhe num sentido diferente, é de extrema importância existir uma relação diferente com o saber, uma mudança de mentalidades que envolva a globalidade dos intervenientes no processo, procurando desta forma um desenvolvimento pleno e agradável, onde o aluno seja capaz de se situar e problematizar as questões que pretende resolver e não se limite a repetir soluções que lhe são apresentadas para resolver problemas de forma predefinida e pré-formalizada.

CONCLUSÕES

No caso da primeira situação, verificámos que os alunos se encontram “formatados” para a realizar segundo as regras específicas das modalidades e não tiveram a capacidade de se adaptarem a um contexto diferente, não foram criativos e autónomos.

Constatámos com a segunda e terceira situação experimental e nesta situação específica, que uma maioria significativa dos alunos colocou correctamente o primeiro grupo de bolas, ao contrário do que se verificou no segundo grupo, constatando-se que os alunos naquelas circunstâncias específicas não tiveram capacidade de se adaptarem.

Após a análise das situações experimentais efectuadas, temos evidências de que os alunos se encontram condicionados pelas experiências anteriormente vivenciadas. Verificámos que os mesmos parecem ter dificuldades em se adaptarem a contextos diferentes e de dar respostas adequadas a cada situação específica.

Ainda existe um longo caminho a percorrer no Sistema Educativo, não podemos assistir passivamente à sua “destruição”. Temos de ter um papel activo estimulando os nossos alunos para a aquisição de novas

competências e potencialidades e contribuir para mudar as tendências que existem no ensino.

É fundamental que o processo pedagógico seja concebido e pensado de modo a compreender as implicações que as situações idealizadas têm na formação dos indivíduos e quais as capacidades que nos permitem desenvolver e controlar os processos utilizando meios expeditos, de forma a que se rentabilize de modo sustentado o investimento na educação.

O que preconizamos não é só, portanto, uma mudança a nível metodológico mas também uma alteração no quadro de referência utilizado, implícita na passagem do domínio do ensino para o da aprendizagem, já que, de uma forma sucinta, podemos afirmar que passámos da procura da solução a transmitir para uma busca da recusa das soluções não viáveis ou não interessantes, para a definição das respostas mais favoráveis, com todas as implicações a nível epistemológico subjacentes.

Acreditamos que é através da educação que conseguimos o desenvolvimento das capacidades e potencialidades de cada indivíduo. Cada vez mais temos que fazer opções, escolhendo um conjunto de metodologias coerentes e coesas de forma a podermos desenvolver políticas e estratégias de actuação eficientes e objectivas.

Nunca podemos esquecer que cada situação é única e deve ser analisada como tal. O mais importante é não entrar em modelos estereotipados mas sim ver cada caso como um caso e utilizar o conhecimento estruturado para isso mesmo, rentabilizar o processo. Temos de ter a capacidade de resolver os problemas que nos aparecem diariamente, com o mínimo de custos possível, sem que com isto se queira dizer com menos qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML.

Cruz, S. et al. *Manual de Educação Física – 1º Ciclo de Ensino Básico*. Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, 1998.

GCDE (2010). *Programa do Desporto Escolar – 2010 / 2011 - 1º CEB*.

Lopes, H. (2005). *Análise das possibilidades de integração nos mercados do Desporto de um produto de âmbito da Sistemática das Actividades Desportivas*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade da Madeira, Funchal.

Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A., Simões, J., Prudente, J. (2010). *O Processo Pedagógico – Formas expeditas de apoio laboratorial*. 1º Congresso da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto. Tomar.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas*. Ministério da Educação, 4ª Edição.

Popper, K. (1982). *Conjecturas e Refutações* (2ª ed.). Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Vasconcelos, P. (2003, 3 de Janeiro). A Dinâmica da Mudança. *Semanário Económico*, nº 834.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DOS PROFESSORES E VULNERABILIDADE AO STRESS EM CONTEXTO ESCOLAR

Ricardo Sousa

Universidade da Madeira

Glória Franco

Centro de Artes e Humanidades

Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

A vulnerabilidade ao *stress* é o risco aumentado para o indivíduo em reagir de uma forma negativa perante um determinado acontecimento de vida. Assim, a situação de *stress* implica a presença de uma interacção entre o acontecimento de vida e o factor de vulnerabilidade (Brown, 1993; *cit in* Serra, 2000).

Mayer e Salovey (1997) referem que a Inteligência Emocional é “a capacidade para perceber, avaliar e expressar as emoções com exactidão, a capacidade para aceder e/ou gerar sentimentos que facilitem o pensamento; a capacidade para compreender emoções e o conhecimento emocional e a capacidade para regular as emoções promovendo um crescimento emocional e intelectual”.

A actividade de docente é uma das profissões com maior risco de sofrer distintas perturbações, é uma crua realidade que os docentes hoje em dia experimentam de forma cada vez mais crescente uma variedade de transtornos e sintomas relacionados com ansiedade, a ira, a depressão e o *burnout*. Estes problemas de saúde mental agravam-se, em alguns casos com o aparecimento de diferentes alterações fisiológicas como consequência de diversos factores de *stress* de âmbito laboral que vão articulando o seu aparecimento e desenvolvimento (Durán, Extremera & Rey, 2001).

A razão pela qual um indivíduo se pode sentir em *stress* é ditada pelo grau de vulnerabilidade ou de autoconfiança que a pessoa desenvolve em relação a determinada circunstância, considerada importante para si e que lhe cria exigências específicas. Estar ou não em *stress* depende do facto do indivíduo sentir ou, simplesmente acreditar, que não possui ou que não tem

aptidões ou recursos pessoais e sociais para lidar com as exigências criadas pela situação (Serra, 2000).

Actualmente, cada vez mais autores consideram a pertinência da integração das componentes afectivas e emocionais nos conteúdos programáticos formativos de todas as áreas, mas sobretudo as de carácter educativo tais como Jesus (2002) e Steiner e Perry (2000) e Goleman (1995; *cit in* Branco, 2005).

Na actividade educativa, quer os professores, quer os alunos passam por estados emocionais que ajustam as relações entre si, com os outros e com a própria aprendizagem. Goleman (1999) diz que as emoções têm grandes capacidades para o ser humano se sentir mais ou menos motivado por uma temática, ou a perceber o seu nível de desempenho através das expressões emocionais que emitem entre si.

O motivo pelo qual é necessário apreender a razão, compreender e regular as nossas emoções em contexto educativo é que a actividade docente é uma das profissões com maior risco de sofrer distintas perturbações. Resumidamente, é uma crua realidade que os docentes hoje em dia experimentam de forma cada vez mais crescente uma variedade de transtornos e sintomas relacionados com a ansiedade, a ira, e a depressão. Estes problemas de saúde mental agravam-se, em alguns casos com o aparecimento de diferentes alterações fisiológicas (ex.: úlceras, insónias, dores de cabeça,...) como consequência de diversos factores de *stress* de âmbito laboral que vão articulando o seu aparecimento e desenvolvimento (Durán, Extremera & Rey, 2001).

A Inteligência Emocional, como conceito, encontra pontos convergentes nas diferentes abordagens. Em geral, a inteligência emocional é definida como a capacidade de adaptar, perceber e compreender, regular e manter as emoções para o sujeito e para os outros (Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 1995, 1999).

METODOLOGIA

As escalas adoptadas foram a 23 QVS que avalia a vulnerabilidade ao *stress*, a TMMS24 que avalia a inteligência emocional, o questionário de Regulação Emocional de Berkeley que avalia a regulação emocional e o Teste de expressividade Emocional de Berkeley que avalia a expressividade emocional. Quanto aos dados sociodemográficos e laborais serão recolhidos através de um questionário construído para o efeito sobre o género, idade, anos de serviço, nível de ensino, estado civil entre outros.

Os participantes deste estudo são 292 professores a leccionar nas escolas dos 2.º e 3.º Ciclos do Funchal, resultantes de uma amostragem não probabilística e intencional. Dos 292 professores que fizeram parte deste estudo, 189 são do sexo feminino e 103 do sexo masculino e têm idades compreendidas entre os 23 e os 59 anos de idade ($M = 36$; $DP = 7,34$). Relativamente ao estado civil faziam parte do nosso estudo 158 casados, 103 solteiros, 9 em união de facto, 18 divorciados e 3 viúvos. No que concerne ao número de filhos 41,1% dos inqueridos não tem filhos, 25% tem um filho, 28,8% tem 2 filhos e 5,1% tem três filhos.

No que respeita ao tipo de estabelecimento de ensino, 200 leccionam no ensino público e 92 no ensino privado, sendo que todos leccionam no concelho do Funchal. O número de anos que lecciona varia entre 1 e 36 anos de serviço ($M = 12$; $DP = 7,88$).

No que concerne à situação profissional constatamos que 150 dos inqueridos está no quadro de nomeação definitiva, 61 são contratados ou em prestação de serviço, 57 em quadro de zona pedagógica, 13 estão destacados, 7 em acumulação e 4 em estágio. Referente ao nível de ensino podemos constatar que 112 dos inqueridos leccionam mais do que um nível no 3.º Ciclo, 66 mais do que um nível no 2.º Ciclo, 29 lecciona em ambos os ciclos, 23 lecciona o 9.º ano, 21 lecciona o 7.º ano, 14 lecciona o 5.º ano e 8.º ano e 13 lecciona o 6.º ano.

Relativamente à situação profissional constatamos que 150 professores encontram-se no quadro de nomeação definitiva, 61 é contratado/prestação de serviço, 57 no quadro de zona pedagógica, 7 em acumulação, 4 são estagiários e 13 em outras situações.

DISCUSSÃO

Um primeiro aspecto a referir diz respeito à influência das variáveis sociodemográficas, o nosso estudo apresenta diferenças significativas, relativamente a idade dos professores, assim, os docentes que têm idades compreendidas entre os 40 e 45 anos de idade são também aqueles que apresentam maior percepção de condições de vida adversas e de privação de afecto e rejeição. Apesar dos dados da literatura não serem conclusivos a este nível, existem alguns indícios no sentido de colocar os professores mais velhos com mais problemas de exaustão emocional e de *stress* relacionado com as capacidades dos alunos (Kinnuen, Parkahi & Raskun, 1994; Verhoenen, Kraaij, Joekes, & Maes 2003). Ainda neste sentido, estudos realizados por vários autores (Burke et al. 1987; Cavaco 1991 e 1993;

Huberman & Schapira, 1985; Prick, 1989) referem que a idade dos 35 e 40 é usualmente apontada como uma fase crítica no desenvolvimento profissional dos professores, influenciando a forma como estes se relacionam com os alunos, no sentido de um maior distanciamento afectivo, sendo questionadas e reestruturadas as ilusões e os objectivos.

No que concerne ao género, constatamos que os docentes do sexo feminino são aqueles que conseguem expressar mais as suas emoções positivas e as negativas, apresentam uma maior atenção às emoções que vivenciam, apresentam uma maior inibição e dependência funcional, percebem maiores carências de apoio social e de condições de vida adversas e sentem uma maior privação de afecto e rejeição. Por outro lado, os docentes do sexo masculino são aqueles que apresentam maior capacidade de reavaliar as suas emoções e são também mais perfeccionistas e intolerantes no que se refere à frustração. Estes resultados vêm de encontro a estudos realizados em Portugal que tendem a atribuir às mulheres experiências mais elevadas de *stress* ocupacional e aos homens uma maior despersonalização referente à docência (Cruz & Mesquita, 1988; Melo, Gomes & Cruz, 1997; Pinto, 2000). Resultados algo similares foram também encontrados por Cruz e Mesquita (1988) num estudo com 212 professores de escolas secundárias do distrito de Braga, onde relacionam maiores experiências de *stress* ocupacional nas professoras e menor nos professores.

Relativamente à análise da correlação do estado civil e os factores da inteligência emocional e os factores de vulnerabilidade ao *stress*, constatamos que os docentes viúvos são aqueles que reprimem mais as suas emoções e são também os mais perfeccionistas e intolerantes à frustração. Os docentes solteiros são aqueles que apresentam maior percepção de condições de vida adversas e os casados são aqueles que apresentam maiores níveis de percepção de privação de afecto e rejeição. Resultados idênticos apontam para os docentes casados serem aqueles que apresentam menores níveis de vulnerabilidade ao *stress* (Anderson, 1997).

No que respeita ao número de filhos verificamos que os docentes que têm 0 filhos são também aqueles que apresentam maior dramatização da existência e, por outro lado, os docentes com 1 filho são aqueles que apresentam maior subjugação e factor e percebem maior privação de afecto e rejeição. Estudos apontam para a realização pessoal e profissional como responsáveis para um equilíbrio emocional e uma menor vulnerabilidade ao *stress*. Neste sentido e de acordo com vários estudos (Friedman, 1991; Maslach & Jackson, 1981; Schwab & Iwanicki, 1982), os

professores casados e com filhos são aqueles que demonstram maiores níveis de exaustão emocional.

No que diz respeito à influência da Residência podemos constatar que os docentes em que a sua residência é temporária são os que apresentam maior atenção relativamente ao que estão a sentir e os docentes em que a sua residência é permanente por sua vez são os que apresentam maior subjugação e factor da vulnerabilidade ao *stress*.

Relativamente às variáveis profissionais, constatamos que o tipo de estabelecimento e a situação profissional não apresentam correlações significativas. Embora existam evidências teóricas que apontam para que os professores da rede pública de ensino apresentem maiores níveis de *stress* comparativamente aos da rede privada de ensino. As razões apontadas são devido à realidade do ambiente de trabalho, ao salário, entre outros. No que diz respeito à situação profissional embora no nosso estudo não existam diferenças significativas a este respeito, Gomes *et. al.* (2009) referem que os professores com vínculos mais precários diferem dos professores com ligações mais estáveis à escola, pelo facto de sentirem maior pressão associada à carreira docente. A compreensão destes dados será mais clara se aceitarmos que se trata de profissionais tendencialmente em início de carreira e, portanto, estarão mais preocupados com as condições de exercício profissional (Gomes *et. al.* 2009).

No que diz respeito às habilitações verificamos que os docentes que têm Doutoramento são aqueles que apresentam maior atenção às suas emoções e apresentam maior inibição e dependência funcional. Estes resultados vão de encontro com os resultados encontrados por Nóvoa (1995) em que este autor refere que a formação dos professores tem uma grande importância para o desempenho do trabalho docente. Para o referido autor é de “toda a importância passar a formação dos professores para dentro da profissão”. É importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho académico (Nóvoa 1995).

No que concerne aos anos de serviço constatamos que os docentes que se encontram a leccionar entre 4 e 6 anos são aqueles que apresentam maior percepção de condições de vida adversas e conseguem interromper e regular os seus estados emocionais negativos e prolongar os positivos. Resultados idênticos também foram identificados no estudo desenvolvido por Gomes *et. al.* (2009) que remete para o início da carreira onde se

encontram níveis mais elevados de *stress* devido à maior preocupação com as condições de exercício profissional.

Relativamente ao nível de ensino que lecciona verificamos que os docentes que dão mais do que um ano no 2.º ciclo são aqueles que apresentam maior repressão das suas emoções. Neste panorama, julgamos que, de uma forma geral, e de acordo com Cardoso, M & Araújo (2000) os professores dos 2.º e 3.º ciclos são aqueles professores que experienciam maior despersonalização, menor comprometimento organizacional, maior eficácia das políticas disciplinares e maiores casos de indisciplina.

Relativamente às correlações inter-escalas, assim, no que diz respeito à correlação interna do Questionário de regulação emocional verificou-se que ambas as dimensões se correlacionam. Gross & John (1997) referem que a expressividade emocional é entendida como mudanças do comportamento emocional que acompanham as vivências das emoções. Neste sentido, as pessoas que expressam mais emoções positivas são aquelas que tem maiores capacidades para agir sobre os seus sentimentos e desejos (Gross & John, 1997).

Relativamente à questão de investigação que previa uma relação negativa entre a inteligência emocional e a vulnerabilidade ao *stress* podemos referir que foram encontrados resultados que sugerem essa relação. Desta forma, no teste de expressividade emocional constatamos que a expressão de emoções positivas está correlacionada com a força do impulso. Portanto, os resultados obtidos indicam a importância da reavaliação e repressão das emoções para o bem-estar dos docentes, neste sentido, Gross (1998a) refere que a reavaliação cognitiva é uma forma de mudança cognitiva que envolve a construção de situações que permitam desencadear no indivíduo novos estados emoções que tendam a amortecer o impacto emocional e a repressão expressiva que consiste na inibição da expressão de emoções que os indivíduos estão a viver.

No que concerne às dimensões da inteligência emocional intra-TMMS encontram-se correlacionadas positivamente entre elas. Assim, os resultados apontam para a importância de uns adequados níveis de Clareza, Reparação e Atenção como factores promotores de bem-estar psicológicos e confirmam os resultados encontrados em outros estudos com amostras anglo-saxónicas (Palmer *et. al.* 2005 e Salovey *et. al.* 1995).

Neste sentido, as pessoas que compreendem bem o que estão a sentir em cada momento, apresentam maiores capacidades para interromper os seus estados emocionais negativos e prolongar os positivos e preocupam-se em sentir e expressar os sentimentos de forma adequada, são mais hábeis

no que se refere a lidar com os seus problemas emocionais e, portanto, experimentam um maior bem-estar psicológico, em comparação com as pessoas com baixos níveis de clareza, reparação e atenção das suas emoções (Extremera & Fernández-Berrocal, 1999).

Os dados obtidos na correlação dos factores da 23QVS, estes encontram-se correlacionados entre si. Desta forma podemos afirmar que é importante um controlo de todos os factores da 23QVS como indicadores do bem-estar psicológico. Lazarus (1999) diz que o indivíduo experienciará *stress* sempre que considerar uma situação como potencialmente ameaçadora e para a qual não dispõe dos recursos necessários para enfrentá-la de forma eficaz. O referido autor sugeriu dois processos implicados no modo como o indivíduo efectua a leitura da situação: a primeira avaliação é direccionada à situação, onde o indivíduo percebe uma possível ameaça ou não. Se identificar uma situação como ameaçadora, dará início a um segundo momento em que avalia o grau de recursos que dispõe para lidar com a situação.

A pessoa sente-se vulnerável sempre que percebe a situação como incontrolável, isto é, desenvolve a expectativa de não conseguir superar as dificuldades com que se confronta. A percepção da falta de controlo pode ser real, quando o indivíduo não dispõe, na realidade, dos recursos necessários para fazer frente à situação constrangedora, ou apenas uma crença, quando possui as competências necessárias mas, interiormente, acredita que são insuficientes (Serra, 2000).

Relativamente à correlação entre as dimensões da regulação emocional, as dimensões da Expressividade Emocional, das dimensões da TMMS e os factores da Vulnerabilidade ao Stress verificamos que se encontram correlacionados entre si. Neste sentido os resultados vão de encontro com os apresentados por Gross & John (2003) que referem que as estratégias de repressão expressiva podem ter efeito colateral, que é, para além da diminuição da expressão das emoções negativas, haver também uma diminuição da expressão das emoções positivas, assim, sujeitos que inibem a expressão de emoções que estão a viver apresentam maiores capacidades para compreenderem bem o que estão a sentir em cada momento e apresentam uma maior capacidade para interromper os seus estados emocionais negativos e prolongar os positivos e por outro lado apresentam uma maior percepção da ausência de apoio social e de privação de afecto e rejeição e se subjugam lidando de forma adequada com os seus problemas emocionais (Extremera & Fernández-Berrocal, 1999).

Os docentes que utilizam estratégias de forma a construir situações que permitam desencadear novos estados emocionais de forma a diminuir o impacto emocional (Gross & John, 2003), são aqueles que conseguem interromper e regular os seus estados emocionais e não percebem a deprivação de afecto e rejeição e se subjugam menos.

Diversos estudos para as capacidades de inteligência emocional, e estratégias de afrontamento do uso comum e que parece influenciar de forma negativa no ajuste emocional da pessoa e a tendência a suprimir os pensamentos negativos de forma crónica (Wegner & Zanakos, 1994). De igual modo, existem evidências de que a supervisão de pensamentos afecta o bem-estar emocional e pode mediar os efeitos da inteligência emocional e o ajuste psicológico das pessoas (Fernández-Berrocal et. al. 2001).

Por outro lado, uma elevada capacidade para discriminar (Clareza) e regular (Reparação) as nossas emoções ajuda a reduzir o mal-estar subjectivo e as emoções negativas. Assim, as pessoas com alta capacidade para clarificar e regular as suas próprias emoções apresentam menor vulnerabilidade ao *stress* (Martinez-Pons, 1997; Fernández-Berrocal, Ramos & Extremera, 2001).

CONCLUSÕES

O presente estudo teve como principal objectivo conhecer qual a relação existente entre a regulação emocional, expressividade emocional e inteligência emocional sobre a vulnerabilidade ao *stress* dos docentes e verificar se os docentes com elevada inteligência emocional são mais ou menos vulneráveis ao *stress*.

Este estudo poderá contribuir para o desenvolvimento de estratégias para futuras investigações que ajudem o indivíduo a lidar com as suas dificuldades, de forma a melhor lidar com as situações de *stress* que possa sentir.

Relativamente à vulnerabilidade ao *stress* constatamos a partir da revisão bibliográfica que é um tema que tem despertado muita atenção na comunidade de investigadores, uma vez que existem muitos estudos nesta área quer a nível nacional quer a nível internacional; no que concerne à educação e nomeadamente aos professores as investigações são em número considerado.

Neste âmbito e comparativamente aos estudos realizados em Portugal Continental e no estrangeiro, apontam para a profissão docente ser uma das

profissões mais stressantes (Johnson et. al. 2005; Kyriacou & Sutcliffe, 1977), referindo para tal que as fontes de *stress* passam por salário inadequado, percepção de baixo *status* da profissão, conflito de pressão do tempo, mau comportamento dos alunos, turmas numerosas e mau relacionamento com os superiores hierárquicos. Assim, os nossos resultados vão de encontro aos resultados já obtidos, no que respeita à influência das variáveis sociodemográficas e às variáveis profissionais na vulnerabilidade ao *stress*.

A partir da revisão bibliográfica constatamos que a inteligência emocional é um conceito recente, mas tem gerado muitas investigações, nem sempre coerentes entre si. Outro aspecto a referir é a existência de muitos instrumentos para a medição da inteligência emocional, o que tem levado os investigadores a tentar organizá-los. Podemos referir ainda que apesar de existirem muitos estudos em torno da inteligência emocional, poucos são na área da educação, e dos que são da área da educação, muito poucos se centram na figura do professor; das pesquisas efectuadas só encontramos um estudo relativo à inteligência emocional e *burnout* (Brackett, Palomera & Mojsa-kaja 2010).

Desta forma, faz todo o sentido fazer investigações sobre inteligência emocional, tendo em conta a existência de poucos estudos centrados no papel do professor, havendo a necessidade de perceber como este grupo de profissionais lida com a inteligência emocional no desempenho das suas funções como docente. Assim, este estudo será uma mais-valia porque vai de encontro à necessidade referida anteriormente, podendo de alguma forma contribuir para perceber a forma como os docentes usam a inteligência emocional e posteriormente ajudá-los a usá-la de forma mais adequada, de modo a facilitar a sua relação com a comunidade educativa.

No que concerne à relação entre a inteligência emocional e a vulnerabilidade ao *stress* podemos constatar a partir dos dados obtidos neste estudo que existe uma relação negativa entre inteligência emocional e vulnerabilidade ao *stress*, isto é, os docentes com maior facilidade na gestão do *stress* são aqueles que apresentam maiores capacidades ao nível da inteligência emocional, assim, podemos aferir que os docentes que manifestam uma elevada inteligência emocional deverão apresentar uma menor vulnerabilidade ao *stress*.

Verificamos ainda que, os docentes emocionalmente mais inteligentes são aqueles com maior capacidade para perceber, compreender e regular as emoções próprias e a dos outros, adquirindo ferramentas para lidar com o *stress* mais adequadas com as respostas emocionais negativas que

frequentemente surgem nas interações que mantêm com os colegas de trabalho, com os pais dos alunos e com os seus próprios alunos.

De um modo geral, os resultados apontam para que os professores que parecem estar em situação de maior vulnerabilidade ao *stress* são aqueles que tendem a regular, a reflectir mais e a não expressar tanto as suas emoções. Por outro lado, os professores que parecem ter maior domínio na expressão das suas emoções, positivas e negativas, são aqueles que tendem a lidar melhor com as situações de vulnerabilidade ao *stress*, nomeadamente perfeccionismo e intolerância à frustração, carência de apoio social e dramatização da existência.

Os resultados da presente investigação apontam para a necessidade de compreender como os professores percebem o valor das emoções, assim como a importância que pode ter saber lidar e usar as emoções de forma a desmontar e resolver as situações que podem ser causadoras de *stress* na sua profissão. É impossível evitar o *stress*, mas é possível conhecê-lo e controlá-lo. Assim, compreender e controlar o *stress* pode ser uma mais-valia para o ser humano, na medida em que poderá contribuir para o seu sucesso e bem-estar. Pelo contrário, quando o *stress* é excessivo ou mal controlado torna a vida demasiadamente difícil (Lipp,1996). Sendo impossível impedir o aparecimento de situações de *stress*, porque é uma condição inerente à vida, que surge de factores do meio ambiente e é próprio das interações entre os seres humanos no desenrolar da vida quotidiana, quando o professor é capaz de utilizar estratégias adequadas, o *stress* poderá ser positivo, porque ajudá-lo-á a enfrentar o desgaste da sua vida profissional.

Consideramos que este estudo contribuiu para a obtenção de uma visão geral sobre os factos como os professores gerem, regulam e expressão as suas emoções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., & Parker, J.D.A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bennett, R. J., & Robinson, S. L. (2000). Development of a measure of workplace deviance. *Journal of Applied Psychology, 85*, 349-360.

Berrocal, F. P. & Pacheco, N. E. (1999). La Inteligencia Emocional como una Habilidad Esencial en la Escuela. Málaga.

Brackett, A. M.; Palomera, R.; & Mojsa-kaja, M. R. (2010). Emotion – Regulation Ability, Burnout, and job Satisfaction Among British Secondary – School Teachers. *Psychology in the Schools*, Vol. 47(4). Yale University.

Branco, M. A. (2005). Competência Emocional em Professores. Um Estudo em Discursos do Contexto Educativo. *Dissertação de Doutoramento apresentada à FPCE/Universidade do Porto*.

Burke, P. J.; Christensen, J. C.; Fessler, R.; McDonnell, J. H.; Price, J. R. (1987) The Teacher Career Cycle. Model Development and Research Report. In: *Annual Meeting of the American Educational Research association*, Washington – DC.

Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1994). Towards an understanding of work satisfaction and emotional well-being of school-based educators. *Stress Medicine*, 10, 177–184.

Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubt on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9, 261–175.

Cardoso, M. & Araújo, A. (2000). Stress na profissão docente: prevalência e factores de risco. Comunicação apresentada no III Congresso Nacional de Saúde Ocupacional (Póvoa de Varzim).

Carvalho, A. M. (1997). Professor em baixa: desmotivação ou profissionalismo. *O Professor*. 57, 3-7.

Cavaco, M. H. (1991). Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In Nóvoa, A. (ed.). *Profissão Professor*. pp. 155 – 191. Porto: Porto Editora.

Cavaco, M. H. (1993). Ser professor em Portugal. *Colecção Terra Nostra*. Lisboa: Editorial teorema.

Chan, D. W. (1998). Stress, coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35, 145–163.

Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36, 1781–1795.

Cooper, C.L. & Marshall, J., (1982), Occupational sources of stress: a review of the literature relating to coronary heart disease and mental ill-health, *Journal of Occupational Psychology*, 49, pp. 11-28.

Cooper, C.L., (1986), Job distress: recent research and the emerging role of the clinical occupational psychologist, *Bulletin of the British Psychological Society*, 39, pp. 325-331.

- Coyne, J. C. & Whiffen, V. E. (1995) – Issues in personality as diathesis for depression: the case of sociotrophy-dependency and autonomy-self-criticism – *Psychological Bulletin*, 118:358-378.
- Cruz, J. F., Gomes, A. R. & Meio, B. T. (1997). Stress ocupacional em profissionais de saúde e do ensino. *Psicologia: teoria, investigação e prática*. 2, 53-72
- Durán, A., Extremera, N. & REY, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en Educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*,17, 45-62.
- Emmons, R. A., Colby, P.M. & Kaiser, (1998). When Losses Lead to Gains. *Personal goals and the recovery of meaning*. in P.I. Wong e P.S. Fry (Ed.), *The human quest for meaning*.
- Esteves, J. M. (1991). Mudanças Sociais e Função Docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora
- Extremera,N.-Fernández-Berrocal,P.(1999): Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Reports*, 91, 47-59.
- Fernández-Berrocal,P.-Ramos,N.-Extremera,N.(2001): Inteligencia Emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En Mestre, JM y Fernández-Berrocal, P. (Eds), *Manual de Inteligencia emocional*, (pp. 173- 187). Madrid: Ed. Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Cabello, R. (2008). Inteligencia emocional: *concepto, modelos e implicaciones educativas*. (pp.13-33). Madrid: Ed. Pirámide.
- Frango, M. H. (1995). Stress nos profissionais de Saúde em meio Hospitalar. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia e Sociologia da Educação Badajoz da Universidade de Extremadura. Não publicado
- Fredrickson, B.L. (1998).What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300–319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Lisboa. Sociedade Industrial Gráfica, Lda.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D (1999). *Trabalhar em Inteligência Emocional*. Lisboa. Sociedade Industrial Gráfica, S.A.
- Gomes, A. R.; Montenegro, N.; Peixoto, A. D.; & Peixoto, A. R. (2009). Stresse ocupacional no ensino: Um estudo com professores do 3.º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*. (pp 67-93).

- Greenberg, L. S. (2002). *Emotion-focused therapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Gross, J. J & John, O. P. (1997). Revealing Feelings: Facets of emotional expressivity in self-reports, peer ratings, and behavior.
- Gross, J. J. (1998a). Antecedent- and Response-Focused Emotion Regulation: Divergent Consequences for Experience, Expression, and Physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (1), 224-237.
- Gross, J.J. (2003). Individual differences in two Emotional regulation Processes: Implications for affect, relationship, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348-362.
- Huberman, M.; Schapira, A. (1985). Cycle de vie et enseignement. Le cycle de vie de l'enseignement secondaire. *Les Sciences de l'Éducation*, n.º 3 p.3 -14.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa. A. (ed.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora. pp 31-62.
- Jesus, S. N. (1999). *Como Prevenir e Resolver o Stress dos Professores e a Indisciplina dos Alunos*. Porto, Porto Editora.
- Jesus, S. N. (1999). *Influência do Professor Sobre os Alunos*. Porto. Asa Editores.
- Jesus, Saul Neves (2005). *Impacto da Formação Contínua no Bem-Estar de Professores*. Lisboa: Iberopsicologia.
- Johnson, V. G.; (1994). Student teachers conceptions of classroom control. *Journal of Educational Research*, 88, 109-118.
- Kalimo, R.; Mejman, T. (1987). Psychological and behavioural responses to stress at work In: kalimo, R.; Batawi, M. A. E.; Cooper, C. (Orgs.). *Psychosocial factors at work and their relation to health*. pp. 23-34. Genebra: John Wiley & Sons.34.
- Kessler, R. C. & Magee, W. J. (1994) – *The disaggregation of vulnerability to depression as a function of the determinants of onset and recurrence*. New York Plenum Press.
- Kilburg, P. E. Nathan, & R. W. Thoreson (Eds.), *Professionals in distress: Issues, syndromes, and solutions in psychology* (pp. 53–75). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1–6.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159–167
- Lazarus, R. (1999). *Stress e emoção: uma nova síntese*. New York: Springer Publishing Company.

- Leiter, M. P.(1991).The dream denied: Professional burnout and the constraints of service organizations. *Canadian Psychology*, 32,547–558
- Lipp, M. (1996) *Pesquisa sobre Stress no Brasil*. Campinas, SP; Papirus Editora.
- Lipp, M. (2003). Mecanismos Neuropsicofisiologicos do stress: *teoria e aplicações clínicas*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Litt, M. D., & Turk, D. C. (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research*, 78, 178–185.
- Martinez-Pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition and Personality*, 17, 3-13.
- Melo, B., Gomes, A.R., & Cruz, J.F. (1997). Stress ocupacional em profissionais da saúde e do ensino. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 53-72.
- Maslach, C. J & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experience burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99 -113
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. In R. Vandenberghe, & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 211–222). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leifer, M: P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4,197-208.
- Mayer J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey e D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000a). Competing models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (2nd ed., pp. 396–420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000b). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as mental ability. In R. Bar-On, & J. D. A. Parkers (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 92–117). San Francisco: Jossey Bass.
- Mayer, J. D. (2001). A Field Guide to Emotional Intelligence. Em J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry* (pp. 3-24). Philadelphia: Psychology
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197–215.
- Mearns, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 71-82.

Moreno, J. (1998). Motivação do Professor: estudo de factores motivacionais em professores empenhados. *Revista Portuguesa de Educação* 11, 87-101.

Nóvoa, A. (1995): *As organizações escolares em análise*. Lisboa. Dom Quixote

Palmer, M. H., Ggnag, G., Manocha, R., & Stought, C. (2005). A psychometric evaluation of the mayer-salovey-caruso emotional intelligence test version 2.0. *Intelligence*(33), 285-305.

Pennebaker, J.W. (1997). *Opening Up: The Healing Power of Expressing Emotion*. New York: Guilford Press.

Pinto, A., Lima, M. & Silva, A. (2000). Stress Profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção de burnout. *Psychologica*, 33, 181-194.

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9,185-211.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., e Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.

Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. In M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 504–520). New York: Guilford.

Sardinha, A. L. (1998). O perfil de professor: Contributo para a sua clarificação. *O professor*, 62, 13-14.

Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. London: Taylor & Francis.

Schwab, R. L.; & Iwanicki E. F. (1982). Who are our burned out Teachers? *Educational Research Quarterly*, 7(2), 5-17.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167–177.

Schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84 (6), 325- 333.

Serra, A. (2000a). A Vulnerabilidade ao Stress. *Psiquiatria Clínica*, 21(4), 261-278.

Serra, A. (2000b). Construção de uma escala para avaliar a Vulnerabilidade ao Stress: a 23QVS. *Psiquiatria Clínica*, 21(4), 279-308.

Steiner, C., & Perry, P. (1997). *Achieving emotional literacy: A personal program to increase emotional intelligence*. New York: Avon.

- Steiner, C. & Perry, P. (2000). Educação Emocional: Literacia Emocional ou a Arte de Ler Emoções. 1ª Edição, Editora Pergaminho. Cascais.
- Sutton, R.(2004).Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education* 7,379–398.
- Sutton, R. E., & Harper, E. M. (2009). Teachers' emotion regulation. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *The new international handbook of teachers and teaching* (pp.389–401).New York:Springer.
- Tatar, M.; & Horenczyk, G. (2003) Diversity – related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 397-408.
- Taylor,S.E.,Pham,L.B.,Rivkin,I. D.,&Armor,D.A.(1998). Harnessing the imagination: Mental simulation, self-regulation, and coping. *American Psychologist*, 53, 429–439.
- Turk, D. C., Meeks, S., & Turk, L. M. (1982). Factors contributing to teacher stress. Implications for research, prevention, and remediation. *Behavioral Counseling Quarterly*, 2, 1–26.
- Valero, L. (1997). Comportamientos bajo presión: *El burnout em los educadores*. In M. I. Hombrados (Ed.). *Estrés y Salud* (213-237). Promolibro: Valência.
- Zellars, K. L., & Perrewe, P. L. (2001). Affective personality content of emotional social support: Coping in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 86,459– 67.

COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA ADQUIRIDAS NO SECUNDÁRIO PELOS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

António V. Bento

Centro de Investigação em Educação
Universidade da Madeira

Maria I. Ribeiro

Departamento de Ciências Sociais e Exactas
Instituto Politécnico de Bragança

INTRODUÇÃO

Na literatura é frequentemente relatado que grupos comunitários e empresas, na contratação profissional, procuram indivíduos com capacidade de trabalhar bem com outras pessoas. Isto é, empregadores procuram indivíduos com a capacidade de trabalhar com e pelos outros (Stronge, 1998). Vários investigadores defendem que o ensino das capacidades de liderança para jovens é necessário porque ajuda a construir um espírito crítico e criativo, a desenvolver a partilha de responsabilidades e a valorizar a diversidade (Starr, 1996; Allen *et al.*, 1998). Por outro lado, a aprendizagem de competências de liderança desenvolve nos jovens a capacidade de tomar decisões, de assumir riscos, e de resolver problemas de forma criativa. Segundo Hess (2010) a aprendizagem de competências, em tenra idade, é fundamental já que é na sala de aula que se fornecem as ferramentas necessárias para os jovens terem sucesso no Séc. XXI, a nível profissional e pessoal, respondendo às necessidades dos seus empregos futuros ou servindo a comunidade (Hickman, 1996).

Relativamente às capacidades de liderança quanto ao género, os estudos não são congruentes. Em certas circunstâncias, há pouco suporte teórico que permita estabelecer uma relação entre o género e a liderança (Powell, 1989; Bass, 1991; Komives, 1991; Posner & Brodsky, 1994; Bento & Ribeiro, 2010). Todavia, alguns estudos revelam que as competências de liderança estão mais desenvolvidas nas mulheres. As mulheres valorizam mais as relações interpessoais, aprendem mais pela tentativa e erro, pela observação, assim como com a prática na aquisição das competências de liderança, na resolução de conflitos e na capacidade de resolução de

problemas (Romano, 1996). Contudo, de acordo com Litchman (1998), Bauer (2000), Sax *et al.* (2003), Foley (2005a e b) e Al-Omari *et al.* (2008) existe um grande fosso entre mulheres e homens, sobretudo, ao nível da competência “Tecnologias”. São os homens, os que desenvolvem melhores níveis de competências neste domínio. Por outro lado, diversos autores defendem que os homens são líderes mais frequentemente. Há quem avance que a liderança é uma característica que, normalmente, está associada ao indivíduo do sexo masculino (Romano, 1996; Foley, 2005).

Tendo em conta o tipo de escola várias investigações revelaram que as competências estão igualmente desenvolvidas, independentemente, da escola frequentada durante o secundário, ter sido pública ou privada (Bento & Ribeiro, 2010). Todavia, a literatura escasseia quando se tem em conta as competências de liderança por área de conhecimento. Num estudo efectuado por Layfield *et al* (2000) no qual participaram alunos que frequentavam um curso agrícola, os autores concluíram que os níveis de competências de liderança auto percebidos eram elevados.

METODOLOGIA

O objectivo fundamental desta investigação foi o de analisar as características e competências de liderança adquiridas, durante o secundário, pelos alunos do ensino superior público de uma organização educativa localizada numa região ultra-periférica de Portugal e, verificar se existem diferenças nessas competências tendo em conta o género, o tipo de escola frequentada no ensino secundário e a área de conhecimento do curso que frequentam actualmente no ensino superior. Foi aplicado um questionário desenvolvido por Vann (2000) constituído por 60 afirmações que permitem analisar as competências de liderança classificando-as em 8 domínios (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 escala, constituída por nove itens, avalia as competências de auto-gestão dos sujeitos, e tem como objectivo saber que competências os inquiridos adquiriram em diversas áreas de auto-organização. As competências interpessoais são o alvo da segunda escala que é constituída por 13 itens. Esta secção de perguntas pede os sujeitos para indicarem a extensão em que as suas experiências de liderança (na escola secundária) afectaram várias competências. A terceira escala, denominada resolução de

problemas/tomada de decisões inclui quatro itens. Com esta secção pretende-se reunir informações dos sujeitos sobre as competências de resolução de problemas e de tomada de decisões nas experiências de liderança na escola secundária. Na quarta escala do questionário 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 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 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. A sensibilidade para a diversidade é o foco da sétima escala. Para obter esta informação, os quatro itens questionam os participantes acerca da sua sensibilidade, respeito e apreciação dos outros. Por fim, a oitava 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.

Escalas	Descrição das competências	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

Fonte: Vann (2000).

Nesta investigação foram formuladas as seguintes hipóteses:

- 1) H_{01} : Não há diferenças significativas nas 8 competências de liderança tendo em conta o género.

- 2) H_{02} : O nível de competências nos 8 domínios é igual, independentemente, da escola frequentada, durante o secundário, ter sido pública ou privada.
- 3) H_{03} : As competências de liderança estão igualmente desenvolvidas em todas as áreas do conhecimento do ensino superior.

Os questionários foram aplicados, em contexto de sala de aula no ano lectivo 2010-2011. O programa informático utilizado para armazenar, ordenar e tratar os dados foi o SPSS 17.0 (*Statistical Package for Social Sciences*). Recorreu-se à estatística descritiva para caracterizar a amostra, a análise da confiabilidade do questionário, a aplicação do teste *T-Student* para comparar dois grupos independentes e aplicação da *ANOVA-one Way* para comparação de três ou mais grupos independentes. O nível de significância foi mantido em 5%.

Participaram neste estudo 320 estudantes, cerca de 37,5% (120) eram do sexo masculino e 62,5% (293) eram do sexo feminino. Mais de 90% (293) dos inquiridos frequentaram, durante o secundário, uma escola pública e os restantes 8,4% (27) frequentaram uma escola privada. Relativamente à idade, foram constituídas duas classes etárias e tal como se pode ver pela tabela 2, a amostra é sobretudo constituída por estudantes com idades compreendida entre os 17 e os 20 anos (55,9%) e variando as idades entre o mínimo de 17 anos e o máximo de 45 anos, com uma média de idade de 22 (DP±5,5). Do total de inquiridos a maioria frequenta um curso na área das Engenharias (37,1%) (ver tabela 2).

Tabela 2. Variáveis de caracterização da amostra.

Variável	Grupos	Amostra (N=320)	
		N	%
Género	1: Masculino	120	37,5
	2: Feminino	200	62,5
Classes etárias	1: 17-20 anos	170	53,1
	2: >20 anos	150	46,9
Tipo de escola	1: Privada	27	8,4
	2: Pública	293	91,6
Área Científica	C. Desporto	54	16,9
	C. Educação	69	21,5
	C. Empresariais	35	11
	C. Saúde	43	13,5
	Engenharias	119	37,1

Nos 60 itens que medem as competências de liderança, as respostas variaram 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.

RESULTADOS

A consistência interna dos factores define-se como a proporção da variabilidade nas respostas que resulta de diferenças de opiniões dos inquiridos. Tendo em conta este parâmetro, verificou-se que a consistência interna dos 60 itens agrupados em 8 competências de liderança foi igual a 0,950. Para as 8 competências de liderança o *Alpha Cronbach* variou entre 0,711 e 0,865. Todas as competências de liderança registaram consistência interna dos itens igual ou acima do razoável (ver tabela 3).

O nível de competências registado em todos os domínios foi moderado ou elevado. O ranking das médias e os respectivos desvios padrão das 8 competências de liderança foram os seguintes: Diversidade (Média=3,17, DP±0,49); Tecnologia (Média=3,09, DP±0,79); Autoconfiança (Média=3,01, DP±0,50); Autogestão (Média=2,99; DP±0,38); Resolução de problemas/Tomada de decisão (Média=2,97, DP±0,40); Desenvolvimento cognitivo (Média=2,92, DP±0,45); Organização/Planeamento (Média=2,90, DP±0,48) e, por fim, Relações Interpessoais (Média=2,89, DP±0,41).

Tabela 3. Medidas de tendência central e de dispersão para os domínios das competências de liderança.

Competências de liderança	N	M	DP	Prioridade	<i>Alpha-Cronbach</i>
1. Autogestão	320	2,99	0,382	4	0,769
2. Relações interpessoais	320	2,89	0,408	8	0,857
3. Resolução de problemas/processo da tomada de decisão	320	2,97	0,404	5	0,711
4. Desenvolvimento cognitivo/análise crítica	320	2,92	0,451	6	0,788
5. Organização e planeamento	320	2,90	0,482	7	0,836
6. Autoconfiança	320	3,01	0,499	3	0,851
7. Diversidade	320	3,17	0,491	1	0,820
8. Tecnologia	320	3,09	0,788	2	0,865
TOTAL					0,950

Testando a H_{01} com recurso ao teste de *t-Student* (ver tabela 4) verifica-se que apenas existem diferenças, estatisticamente significativas, no que diz respeito ao género, nos domínios da Autogestão ($p\text{-value}=0,048 < 5\%$), da Organização/Planeamento ($p\text{-value}=0,035 < 5\%$) e da Diversidade ($p\text{-value}=0,021 < 5\%$). É o género feminino que apresenta, nestes domínios, níveis de competência, mais elevados.

Tabela 4. Resultados do teste *T-Student* para comparação das competências de liderança tendo em conta o género.

Competências de liderança	Género	N	Média	DP	<i>p-value</i>
Autogestão	1: Masculino	120	2,94	0,368	0,048*
	2: Feminino	200	3,03	0,394	
Relações interpessoais	1: Masculino	120	2,87	0,440	0,606
	2: Feminino	200	2,90	0,391	
Resolução problemas/processo da tomada de decisões	1: Masculino	120	2,90	0,467	0,493
	2: Feminino	200	2,94	0,448	
Desenvolvimento cognitivo/Análise crítica	1: Masculino	120	2,92	0,445	0,156
	2: Feminino	200	3,00	0,384	
Organização e planeamento	1: Masculino	120	2,82	0,468	0,035*
	2: Feminino	200	2,94	0,454	
Autoconfiança	1: Masculino	120	3,00	0,524	0,599
	2: Feminino	200	3,03	0,493	
Diversidade	1: Masculino	120	3,09	0,512	0,021*
	2: Feminino	200	3,22	0,479	
Tecnologia	1: Masculino	120	3,09	0,844	0,797
	2: Feminino	200	3,07	0,765	

* Existem diferenças estatisticamente significativas para nível de significância de 5%.

Testando a H_{02} , os resultados do teste de *t-Student* demonstram que existem diferenças em duas competências de liderança, designadamente, na Autogestão ($p\text{-value}=0,018 < 5\%$) e nas Relações Interpessoais ($p\text{-value}=0,021 < 5\%$). Tendo em conta as médias, verifica-se que estas competências encontram-se bem desenvolvidas, sobretudo, nos alunos que frequentaram o ensino privado (ver tabela 5).

Tabela 5. Resultados do teste *T-Student* para comparação das competências de liderança tendo em conta o tipo de ensino frequentado no secundário.

Competências de liderança	Tipo escola	N	Média	DP	<i>p-value</i>
Auto-gestão	1: Público	293	2,99	0,391	0,018*
	2: Privado	27	3,14	0,293	
Relações interpessoais	1: Público	293	2,88	0,406	0,021*
	2: Privado	27	3,08	0,409	
Resolução problemas/processo da tomada de decisões	1: Público	293	2,92	0,455	0,240
	2: Privado	27	3,03	0,408	
Desenvolvimento cognitivo/Análise crítica	1: Público	293	2,96	0,403	0,105
	2: Privado	27	3,10	0,383	
Organização e planeamento	1: Público	293	2,89	0,492	0,137
	2: Privado	27	3,10	0,371	
Autoconfiança	1: Público	293	3,02	0,514	0,879
	2: Privado	27	3,01	0,355	
Diversidade	1: Público	293	3,16	0,493	0,181
	2: Privado	27	3,30	0,495	
Tecnologia	1: Público	293	3,07	0,802	0,182
	2: Privado	27	3,29	0,602	

* Existem diferenças estatisticamente significativas para nível de significância de 5%.

Por fim, testando a H_{03} com recurso à *ANOVA-One Way* para testar a existência de diferenças nas 8 competências de liderança tendo em conta a área científica do curso frequentado pelos alunos, no ensino superior, foram identificadas diferenças nas seguintes competências: Autogestão ($p-value=0,001<5\%$), Resolução de problemas/Tomada de decisão ($p-value=0,038<5\%$), Desenvolvimento cognitivo ($p-value=0,028<5\%$), Autoconfiança ($p-value=0,016<5\%$) e Tecnologia ($p-value=0,013<5\%$) (ver tabela 6).

Em termos estatísticos, na Autogestão as diferenças identificadas foram entre o grupo A (Engenharias e C. Saúde) e o grupo B (C. Empresariais, C. Educação e Desporto) encontrando-se esta competência mais desenvolvida no grupo B. Na Tomada de decisões e no Desenvolvimento Cognitivo as diferenças encontradas foram entre o grupo C (C. Empresariais) e o grupo D (C. Saúde, Engenharias, C. Educação e Desporto), registando-se níveis mais elevados no grupo D. Na Autoconfiança registaram-se diferenças entre os grupos E (C. Saúde) e F (Engenharias, C. Educação, C. Empresariais e Desporto) tendo sido assinalados níveis mais elevados no grupo F. Por fim,

na Tecnologia, as diferenças assinaladas foram entre os grupos G (C. Educação e C. Saúde) e H (Engenharias, C. Empresariais e Desporto), com o grupo H a possuir esta competência mais desenvolvida.

Tabela 6. Resultados da ANOVA-one Way para comparação das competências de liderança tendo em conta a área científica do curso que frequenta no ensino superior.

Competências de liderança	Medidas	Desporto	Educação	Empresarial	Saúde	Engenharia	p-value
Autogestão	Média	3,12	3,09	2,96	2,89	2,89	0,001*
	DP	0,295	0,274	0,403	0,325	0,412	
Relações interpessoais	Média	3,01	2,91	2,92	2,87	2,84	0,234
	DP	0,361	0,319	0,488	0,345	0,424	
Resolução problemas/processo da tomada de decisões	Média	3,07	2,94	2,80	2,94	2,83	0,038*
	DP	0,371	0,349	0,654	0,449	0,399	
Desenvolvimento cognitivo/Análise crítica	Média	3,09	3,03	2,83	2,88	2,93	0,028*
	DP	0,297	0,300	0,552	0,371	0,411	
Organização e planeamento	Média	3,02	2,96	2,81	2,85	2,84	0,166
	DP	0,388	0,369	0,576	0,386	0,518	
Autoconfiança	Média	3,23	3,09	2,94	2,91	2,94	0,016*
	DP	0,465	0,460	0,594	0,460	0,498	
Diversidade	Média	3,29	3,24	3,09	3,11	3,08	0,118
	DP	0,437	0,346	0,753	0,590	0,466	
Tecnologia	Média	3,41	2,93	3,25	2,94	3,2	0,013*
	DP	0,629	0,678	0,765	0,693	0,802	

* Existem diferenças estatisticamente significativas para nível de significância de 5%.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

O presente estudo resulta de uma investigação que envolveu 320 alunos de uma instituição educativa localizada numa região ultra-periférica de Portugal. O objectivo principal desta investigação consistiu em analisar as competências de liderança adquiridas por estes alunos, durante o secundário, e determinar se existem diferenças quanto ao género, ao tipo de escola frequentada no secundário e entre os cursos que actualmente frequentam no ensino superior em oito domínios distintos, designadamente: Autogestão; Relações interpessoais; Resolução de problemas/Tomada de decisões; Desenvolvimento cognitivo/Análise crítica;

Organização e Planeamento; Autoconfiança; Sensibilidade para a diversidade; e Tecnologia. Na recolha de dados foi utilizado o *Student Leadership Leadership Outcomes Inventory* (SLOI), um instrumento de 60 itens, desenvolvido por Vann (2000). O índice de confiabilidade, do questionário, medido através do *Alfa Cronbach* foi de 0,950. Este indicador de consistência interna é muito bom para estudos deste tipo (Cozby *et al.*,1989; Pestana & Gageiro, 2005). Os índices de confiabilidade por competência de liderança variaram de 0,711 a 0,865.

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. Tendo em conta este critério, os estudantes registaram níveis de competências de liderança acima do moderado. Resultados semelhantes foram obtidos por Foley (2005a; 2005b), Al-Omari *et al.* (2008) e Bento & Ribeiro (2010). Tendo em conta as médias, a competência de liderança mais desenvolvida foi Diversidade (3,17) e a menos desenvolvida foi Relações Interpessoais (2,89).

Nesta investigação identificaram-se diferenças entre o género nos domínios da Autogestão ($p\text{-value}=0,048$), da Organização/Planeamento ($p\text{-value}=0,035$) e da Diversidade ($p\text{-value}=0,021$). É o género feminino que apresenta, nestes domínios, níveis de competência, mais elevados. Estes resultados contrariam os dos estudos de Foley (2005a; 2005b), Al-Omari *et al.* (2008) e Bento & Ribeiro (2010). Segundo estes autores as competências de liderança estavam igualmente desenvolvidas no género masculino e no género feminino, exceptuando, de acordo com Foley (2005a; 2005b) e Al-Omari *et al.* (2008), a competência “Tecnologias” que registava um nível de desenvolvimento muito mais elevado nos homens.

Quanto ao tipo de escola frequentada durante o secundário registaram-se diferenças em duas competências de liderança, designadamente, na Autogestão ($p\text{-value}=0,018$) e nas Relações Interpessoais ($p\text{-value}=0,021$). Tendo em conta as médias, verificou-se que estas competências se encontravam bem desenvolvidas, sobretudo, nos alunos que frequentaram o ensino privado. A este propósito um estudo efectuado por Bento & Ribeiro (2010) revelou não existirem diferenças nas 8 competências de liderança tendo em conta o tipo de escola, (pública ou privada).

Por fim, tendo em conta a área científica do curso frequentado pelos alunos, no ensino superior, registaram-se níveis elevados de competências de liderança, corroborando os resultados de Layfield *et al* (2000). Por outro

lado, foram identificadas, nesta investigação, diferenças nas seguintes competências: Autogestão ($p\text{-value}=0,001$), Resolução de problemas/Tomada de decisão ($p\text{-value}=0,038$), Desenvolvimento cognitivo ($p\text{-value}=0,028$), Autoconfiança ($p\text{-value}=0,016$) e Tecnologia ($p\text{-value}=0,013$). Estes resultados podem significar que a área de conhecimento pode ter influência nas capacidades adquiridas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allen, KE, Bordas, J., Hickman, GR, Matusak, LR, Sorenson, GJ, and Whitmire, KJ (1998). Leadership in the Twenty-First Century. In Rethinking Leadership Working Papers (pp. 41-60). College Park, Maryland: The Burns Academy of Leadership Press

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.

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.

Bento, A. & Ribeiro, I. (2010). Sustainable leadership of senior students: the case study of Madeira. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 12 (1): 66-74.

Cozby, P., Worden, P.& Kee, D. (1989). *Research methods in human development*. Mountain View: Mayfield Publishing Company.

Foley, A. (2005a). *Leadership Skills of First-Year Student*. 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.

Hess, L. (2011). Student Leadership Education in Elementary Classrooms . Master of Science in Education, School of Education and Counseling Psychology Dominican University of California, San Rafael, CA.

Hickman, GR (1996). Why Teach Leadership. In Learning Leadership: A Curriculum Guide for a New Generation Grades K-12. College Park, Maryland: Center for Political Leadership & Participation.

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.

Layfield, KD, Radhakrishna, RB, Andreasen, RJ (2000). Self-Perceived Leadership Skills of Students in a Leadership Program Agriculture Course. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 50(1): 62-68.

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

Pestana, M., & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para as ciências sociais: a complementariedade 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.

Santosus, M. (2003). CIOs in a class by themselves. *CIO Magazine*.

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

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.

Starr, C. (1996). *Learning Leadership Across the Grades and Disciplines: Sample Lessons and Activities for a K-12 Leadership Curriculum*. In *Learning Leadership: A Guide for a New Generation Grades K-12*. College Park, Maryland: Center for Political Leadership & Participation.

Vann, M. (2000). *Student Leadership Outcomes Inventory*. University Unions and Student Activities, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg.

OS CONFLITOS ENTRE DOCENTES NAS ESCOLAS BÁSICAS DE 1º CICLO. QUE REALIDADE?

Elsa Nóbrega

Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Camacha
Madeira

Glória Franco

Centro de Artes e Humanidades
Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

A sociedade atual é cada vez mais constituída por indivíduos com interesses pessoais, valores e atitudes antagónicas, o que proporciona situações conflituosas no seio da comunidade educativa. Existem cada vez mais conflitos, seja no trabalho, nas famílias, mas estamos a caminhar para a cultura do consenso e da mediação construtiva (Gestoso, 2007). Na sociedade democrática em que vivemos é necessário desenvolver uma educação para a convivência e para a gestão construtiva de conflitos, no sentido de edificar uma cultura de Paz e de Cidadania.

Pensando no quotidiano das nossas escolas sabemos que existem conflitos que por vezes afetam o seu bom funcionamento e, que exigem dos docentes competência para fazerem desses momentos de conflito oportunidades de crescimento e aprendizagem. Este estudo visou essencialmente dar resposta a uma problemática que afeta o quotidiano das nossas escolas e que está relacionado com a conflitualidade existente. Esta investigação pretende contribuir para uma clarificação e reflexão no sentido de compreender o conflito, que segundo Costa (2003) é um processo necessário que pode trazer consequências positivas para a organização escola, na medida em que pode possibilitar mudanças que levem a um desenvolvimento, a uma mudança das relações entre os intervenientes na comunidade escolar. Nesta perspetiva, ainda segundo a mesma autora, é essencial a mediação de conflitos, ou negociação de conflitos, para a promoção de um clima de bem estar através de uma gestão assertiva de resolução de conflitos.

Pretendeu-se conhecer melhor a realidade das escolas de 1.º ciclo no que se refere às relações interpessoais entre os docentes e no modo como gerem os seus conflitos internos. Assim como, abordar e refletir sobre a gestão de conflitos, especialmente no contexto escolar e em particular nos profissionais de educação.

Este trabalho partiu do pressuposto que “...uma das fontes de conflito em contexto escolar situa-se na relação que os docentes estabelecem entre si, devido ao choque de perspetivas educacionais e modos de participação diferenciados, de interesses e objetivos muitas vezes divergentes” (Costa, p.86). No entanto, o conflito em contexto escolar pode assumir diversas formas, designadamente: grupos de alunos, grupos de funcionários, alunos e funcionários, professores e família, alunos e órgão de gestão, etc.

A opção pelo 1º ciclo do Ensino Básico deveu-se ao facto deste nível de ensino ser considerado um ciclo fundamental na formação da personalidade dos indivíduos e onde todo o ambiente envolvente se torna determinante na formação do carácter e na aprendizagem. Bandura (1979) defensor da aprendizagem social, afirma que a aprendizagem faz-se por observação, também conhecida como imitação ou modelagem. Segundo o autor o processo de aprendizagem ocorre quando os indivíduos observam e imitam o comportamento dos outros.

Cada vez mais há o reconhecimento de que tem de haver uma mudança fundamental nas nossas escolas se quisermos educar as crianças no sentido de desenvolver a capacidade de resolver conflitos de uma forma construtiva e assim, possam estar preparadas para viver num mundo mais pacífico e justo. As crianças necessitam de ter bons modelos: os professores.

METODOLOGIA

Foi utilizada uma investigação quantitativa de carácter exploratório, através de um questionário. A partir deste faz-se um levantamento da situação atual das escolas, uma vez que não existia informação consistente nesta área. Optou-se por estudar só um grupo, o dos professores, nas suas características e opiniões.

Questões de investigação

Para a realização da investigação partiu-se de algumas questões nomeadamente: existência ou não de conflitos nos docentes nas escolas de 1º CEB da Região Autónoma da Madeira (RAM) e sua intensidade; a idade

dos professores; a pertença a escolas pequenas ou grandes; a atividade exercida pelo professor, influencia a perceção que têm sobre a existência de conflitos na escola; os professores que consideram que existem conflitos na escola têm uma opinião diferente dos professores que consideram que não existem conflitos na escola, relativamente aos factores causadores de conflitos e às estratégias para lidar com os conflitos. A idade, o género, o tempo de serviço na escola, a atividade exercida pelos professores, influencia a sua opinião relativamente aos fatores causadores de conflitos e das estratégias para lidar com os conflitos.

Amostra

A amostra desta investigação é constituída por docentes de várias escolas de 1º CEB, dos vários concelhos da RAM, de forma a termos uma representatividade das várias escolas. É constituída por docentes com idades compreendidas entre os vinte e três e os sessenta anos, de ambos os sexos (cf.tabela 1), nas diferentes etapas da carreira, (cf.tabela 4), com desempenhos diversificados e funções distintas nas várias áreas curriculares (cf.tabela 6). No total participaram nesta investigação trezentos e doze docentes de vinte escolas distribuídas por nove concelhos da RAM, variando entre o meio rural e urbano.

Nas vinte escolas de 1º CEB da RAM estudadas, dos docentes que responderam, a maioria, 47,9% encontra-se na faixa etária entre os 30 e os 40 anos, 22% até trinta anos, 21% entre 40 e os 50 anos e apenas 8% com mais de 50 anos (cf.tabela 1).

A grande maioria dos docentes 84,2 % é do sexo feminino e apenas 15,8 % do sexo masculino (cf.tabela 2).

Quanto à formação académica 90%, a grande maioria, tem licenciatura, 6,9% tem apenas bacharelato e 2,9% já apresenta mestrado (cf.tabela 3).

Relativamente ao tempo de serviço na carreira, 39,2% situa-se entre os 6 e 10 anos, 21% até cinco anos, 15% acima dos vinte e cinco anos de serviço, 9,6% dos onze aos quinze anos, 9,3% dos vinte aos vinte e cinco anos e a menor percentagem 4,8%, encontra-se entre os dezasseis e os vinte anos (cf.tabela4).

Quanto ao tempo de serviço na escola a maioria, 61,7%, encontra-se na escola apenas até 6 anos, 28,6% entre os seis e os dez anos.

Instrumento

Existiu alguma dificuldade em encontrar referências específicas para avaliarmos os conflitos em contexto escolar entre docentes pelo que optou-se pela elaboração de um questionário, com vários tipos de perguntas, tendo como base a revisão da literatura sobre os conflitos.

O questionário é constituído por quatro partes: a primeira parte refere-se aos dados sócio demográficos; Na segunda parte são colocadas questões directas sobre a existência e intensidade dos conflitos na escola: entre a direção e os docentes, entre docentes, e entre grupos de professores; O terceiro grupo é constituído por vinte e quatro itens, questiona-se sobre os factores que possam contribuir para o aparecimento de conflitos entre os professores; O quarto grupo é constituído por vinte e cinco itens e questiona-se os docentes sobre as estratégias que pensam ser as mais adequadas para lidar com os conflitos, avaliadas numa escala do tipo *likert*.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

«Ambiente Geral nas Escolas»

De acordo com os resultados encontrados, conclui-se que o ambiente que se vive nas escolas estudadas é bom. Há consciência de que os conflitos existem e denota-se a preocupação com esse facto. Podemos constatar que não existe uma grande conflitualidade nas escolas entre os docentes, visto que, os professores, na sua maioria, afirmam que não existem conflitos na escola. No entanto, podemos afirmar que existe um conflito moderado nas escolas que se vislumbra como saudável e necessário ao desenvolvimento e ao crescimento destas organizações.

Na perspetiva dos autores estudados, a existência de um certo grau de conflitualidade é benéfico para o desenvolvimento e desempenho da instituição. Costa (2003) diz que é um processo necessário e que traz consequências positivas para a organização escolar, na medida em que pode possibilitar mudanças que levem a um desenvolvimento, a uma mudança das relações entre os intervenientes na comunidade escolar. Também Deutsch (2003) defende que o conflito tem muitas funções positivas desde prevenir estagnações até estimular o interesse e a curiosidade.

Verificámos que existe uma postura construtiva relativamente ao conflito nas escolas 1º CEB da RAM. O conflito existente é o necessário, sendo que, na opinião dos sujeitos que ouvimos, os conflitos são mais entre os professores e menos com os órgãos de gestão. Podemos analisar que

quer num caso e noutro, a perceção dos docentes é de que os conflitos têm vindo a diminuir e, em termos de intensidade, são considerados como pouco intensos ou de intensidade moderada. O que é saudável para a instituição escola, pois como afirma McIntyre (2007) “As instituições, mormente a Escola, geram quotidianamente uma dinâmica de conflito de ordem e desordem, de mudança. Um baixo nível de conflito nas organizações é possível de se constituir num factor obstrutivo de desempenho, pelo que o nível ótimo de conflito será aquele que simultaneamente impossibilita a imobilidade, mas cuja intensidade não coloca em causa a coordenação das atividades dentro do grupo devendo assumir-se como um parceiro indissociável da mudança através de situações criativas” (p.97).

Os conflitos em grau moderado fazem funcionar as organizações (Ferreira, 2001). Mas só num clima onde os professores se sintam motivados, onde se sintam reconhecidos, onde se valorize o outro como pessoa, poderá haver um trabalho mais cooperativo, onde os conflitos naturais do dia a dia se tornem funcionais e possam ser fonte de desenvolvimento e de crescimento. Assim, podem ser um trampolim para o propósito fundamental da escola que é oferecer um ensino de qualidade.

«Factores que influenciam a perceção da existência de conflitos»

A idade dos professores, antiguidade na carreira, bem como a atividade exercida, não influencia na perceção que têm sobre a existência de conflitos na escola. A dimensão da comunidade educativa também parece não influenciar na perceção da existência ou não de conflitos.

«A perceção da existência de conflitos e a atribuição causal»

Verificámos que os professores que consideram não existir conflitos na escola atribuem às falhas de organização e de comunicação o possível aparecimento de conflitos. Na opinião deles, estes factores são claramente os responsáveis pelo surgir de alguma conflitualidade.

Nas falhas organizacionais e de comunicação estão implícitas: as regras de utilização dos materiais serem pouco claras; os papéis estarem mal definidos; a resistência à autoridade; a falta ou falha de comunicação; as tarefas mal definidas; a falta de reconhecimento profissional; os papéis hierárquicos estarem mal definidos; as regras de utilização dos espaços

serem pouco claras; as falhas na estrutura organizacional e o favoritismo ou discriminação encobertos.

Por outro lado, os professores que consideram existir conflitos atribuem-nos aos factores da personalidade tais como: cada um ter a sua opinião e não abdicar dela; a existência de personalidades diferentes e tomar atitudes precipitadamente. O que podemos perceber é que os factores ligados à personalidade: diferença de valores; diferenças geracionais e diferença de idades são muito valorizadas no aparecimento de conflitos. Isto é confirmado por Mcintyre, (2007) que refere que há condições dentro das organizações que tendem a gerar conflitos. Dessas destaca as diferenças individuais como: a idade, o género, as atitudes, as crenças, os valores, e as experiências pessoais.

«O género dos professores e a atribuição causal»

Confere-se que os professores homens são aqueles que, valorizam mais as características pessoais como causadoras de conflito. No geral, constatou-se que valorizam mais as estratégias construtivas como: enfrentar e resolver conflitos, escutar, empatia, honestidade, justiça, reconhecer os erros, atacar os problemas e não as pessoas, analisar as situações, encontrar as várias soluções possíveis, perceber que numa discussão a razão nunca está só de um lado e aprender a perdoar, como estratégias consideradas importantes para lidar eficazmente com o conflito.

Mcintyre (2007), contudo refere Wall e Blum (1991), para afirmar que no geral não há diferenças entre os estilos de resolução de conflitos preferidos pelos homens e pelas mulheres.

«A idade e a atribuição causal»

Os professores mais velhos e os professores com mais antiguidade na carreira parecem desvalorizar tudo. Atribuem menos importância às falhas de comunicação e de organização, ao cansaço e problemas pessoais e aos factores promotores de conflito. Não responsabilizam estes factores pelo aparecimento de conflitos, mas valorizam o adiar do conflito como forma de resolução.

Esta situação pode ser explicada recorrendo a um trabalho apresentado por Huberman (2007), em que se mostra este facto como sendo natural e próprio em determinada etapa da carreira profissional do professor. Isto é descrito como a fase da serenidade e distanciamento

afetivo que ocorre entre os 45 e os 55 anos. Os professores parecem estar menos sensíveis, ou menos vulneráveis à avaliação dos outros, quer seja de colegas, quer seja do diretor ou dos alunos. Garantem ter muito menos preocupações do que antes, já não chegam a casa a *se lamentar e a remoer* os acontecimentos do dia a dia, acham *magnífico* chegar a casa e esquecer as preocupações do trabalho.

Os professores mais novos, que se encontram entre os seis e os dez anos de carreira, atribuem mais importância a tudo: às falhas de comunicação e de organização, ao cansaço e problemas pessoais e aos factores promotores de conflito. É natural nesta fase da carreira profissional os docentes terem esta postura diferente de preocupação e ao mesmo tempo de afirmação.

Huberman (2007), refere como a fase da estabilização, e dá o exemplo de que é nesta etapa que geralmente os professores passam a pertencer “a um corpo profissional”. Um grande número de professores fala de libertação ou de emancipação. Uma vez colocados, em termos de efetivação, as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência, e, sobretudo, perante as autoridades” (p.40).

«Estratégias mais valorizadas»

As estratégias mais valorizadas para lidar com o conflito foram as construtivas. Um dos modelos de resolução de conflitos apresentado - “A Cooperação na Resolução de Conflitos” visa compreender a resolução de problemas e a tomada nestas situações. O conflito é abordado como um esforço cooperativo no qual as partes veem os seus resultados correlacionados positivamente, os indivíduos tendem a trabalhar e a criar uma solução que maximize os resultados de ambas as partes. O objetivo é fazer o melhor possível para as partes envolvidas, mais do que entrar numa competição de perder ou ganhar, forma destrutiva que exemplifica o conflito competitivo. Este é um modelo que terá também aplicabilidade não só nas relações interpessoais entre professores, mas também na prática letiva em contexto de sala de aula, como metodologia a trabalhar com as crianças, na resolução de problemas de divergências e de conflitos.

«Atividade desempenhada e estratégias valorizadas»

Os professores que lecionam Atividade Curricular valorizam mais a estratégia de enfrentar o conflito. Estes docentes têm à sua responsabilidade uma turma. As crianças mesmo que tenham outros

professores nas atividades, todas as situações que ocorram, acabam por ter de ser resolvidas pelo docente da turma. Logo, ele assume uma maior responsabilidade, o que o leva a ter de enfrentar o conflito, procurando estratégias mais adequadas para o resolver.

Os professores que lecionam a Atividade de Complemento Curricular, por seu turno, valorizam menos a estratégia de enfrentar o conflito, assumindo um papel mais passivo.

Esta é uma questão a ser estudada para perceber melhor estas diferenças de atitude relativamente à tarefa desempenhada pelos docentes.

*
* *

Julgamos que este estudo pode servir de plataforma para estudos futuros, nomeadamente um estudo de cariz qualitativo onde seja possível fazer entrevistas, ou uma investigação a focus grupo com alguns professores, ou um estudo etnográfico que permitisse observar a interação dos docentes entre si em situações concretas de conflito real.

Com o objetivo da realização de um estudo comparativo seria de todo oportuno realizar o mesmo estudo, mas aplicado a outras populações. Seria pertinente um estudo desta natureza mas, envolvendo outros membros da comunidade escolar e abrangendo um maior leque de variáveis.

A questão da integração destes resultados em programas de formação para professores ao longo da carreira é um contributo que sai deste estudo. Daí considerarmos importante desenvolver um programa de formação junto dos docentes que lecionam nas escolas de 1º CEB.

Nesta formação deveria-se proporcionar aos docentes situações dinâmicas de aprendizagem que levassem a um melhor autoconhecimento de si e do grupo, nas quais fosse possível estabelecer relações de confiança. Só assim, se poderá clarificar conceitos sobre a tipologia e as causas ou fontes de conflito, desenvolver competências, habilidades e técnicas necessárias para lidar construtivamente com os conflitos, com que se deparam estes profissionais na sua rotina diária.

A formação deveria despertar a consciência para a inevitabilidade dos conflitos nas relações humanas. O conflito pode ser construtivo ou destrutivo, e isso vai depender na forma como se lida com ele. O grande

objetivo deveria consistir em lançar o desafio de desenvolver habilidades para transformar os conflitos destrutivos em construtivos, conciliando diferenças e criando soluções satisfatórias para todos.

A formação poderá ser organizada em Sessões de Dinâmica de Grupo, “Role Play”, análise de situações reais de trabalho ou do quotidiano; reflexão de excertos de textos ou histórias e exploração de visionamento de vídeos. Deveria ser ministrada a médio longo prazo, aproximadamente um ano letivo, com sessões mensais, que requererão a participação de todos os docentes da escola.

Sabendo que é difícil alterar personalidades, mudar formas de pensar, este terá de ser um trabalho continuado. A formação seria um contributo para que os profissionais de educação pudessem lidar com as divergências na escola de uma forma mais construtiva.

Defendemos também a integração destes temas na formação básica dos professores.

“Aprender a viver juntos”, aprender a viver com o outro é um dos quatro pilares da educação e um dos seus maiores desafios, uma vez que actua no domínio das atitudes e valores (Unesco, 2003). Os conflitos são uma realidade presente no quotidiano. Todos possuem competências para resolver conflitos. As competências necessárias para a resolução de conflitos podem ser aperfeiçoadas e aprendidas ao longo da vida (Maldonado, 2010).

O futuro da resolução de conflitos está na formação, na preparação, mas ainda não faz parte do currículo, na grande maioria das faculdades de Educação. A Formação de professores existente, nesta área vem de programas externos, mas é limitado (Deutsch, 1990).

Esta continua a ser uma realidade também presente no nosso país. Por isso terá que ser incluído na formação inicial dos professores A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NUMA ABORDAGEM CONSTRUTIVA. Na sua prática, diária os docentes têm de lidar com realidades conflituais, quer seja entre alunos, com pais, com colegas e/ou com funcionários. Os professores têm um papel decisivo na promoção da qualidade da educação, em especial na formação para viver juntos. A gestão eficaz do conflito é um desafio que cada vez mais se coloca à sociedade de hoje e à escola.

Esperamos com este trabalho dar um contributo para um maior conhecimento acerca das perspetivas dos professores relativamente aos factores que levam ao aparecimento de conflitos, bem como uma maior consciencialização relativamente ao modo de resolver conflitos com eficácia.

Acreditamos que esta investigação pode constituir um contributo vantajoso para clarificar alguns vectores relacionados com a problemática do conflito, que auxilie, no sentido de desmistificar o conceito ou *preconceito* relativamente à conotação negativa que o conflito tem para a maioria das pessoas. Aguardamos que este estudo tenha esse mérito de clarificar conceitos e estimular estudos futuros nesta área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bandura, A. (1979). *Modificação do Comportamento*. Rio de Janeiro: Interamericana Ltda.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Beja, M. J. (2009). *Escola Família: Da Inevitabilidade da Comunicação à Construção de uma Realidade Relacional*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Universidade da Madeira, Funchal. 262pp.

Costa, M. E.(Coord.) (2003). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cunha, P. (2001). *Conflito e Negociação*. Porto: Asa.

Cunha, P. (Org.) (2004). *Mediação – Uma Forma de Resolução Construtiva de Conflitos*. Porto: Edições UFP.

Cunha, P. & Marques, L.(2004). *Estilos de Gestão de Conflitos em Gestão Escolar: Análise de algumas variáveis relevantes*. in Actas dos Ateliers do V Congresso Português de Sociologia, Sociedades contemporâneas: Reflexividade e Acção, Atelier: Direito, Crime e Dependências. http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628c0505097d_1.pdf.

Cunha, P., Silva, P. I., & Moreira, M. (2003). Estilos de gestão de conflito nas organizações: uma contribuição para a prática construtiva da resolução de conflitos. *Recursos Humanos Magazine*, 29 (4), 42-52. http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628c0505097d_1.pdf.

Cunha, P. & Silva, P.I. (2010). *Resolução de Conflitos em Contexto de Intervenção Social: análise em Centros Distritais de Solidariedade e Segurança Social do Norte de Portugal*. in Actas dos Ateliers do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho, pp. 931-947. http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiCom_9.pdf.

Curral, L., Chambel, M. J.(2001). Processos de Comunicação nas Organizações. In Ferreira, J. M. C. Neves, J. e Caetano, A., *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp.357-376), Lisboa: McGraw-Hill.

- Delors, J. e outros. (2000). *Educação: um Tesouro a Descobrir*. 6ª Edição. Porto: Edições Asa.
- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Deutsch, M. (1990). Framework for Teaching Conflict Resolution in the Schools in B. H. Sheppard, M. H. Bazerman & Lewicki (eds), *Research on Negotiation in Organizations* (pp.189-203), vol.2, Greenwich, CT: JAI Press.
- Deutsch, M. (1994). *Constructive Conflict Resolution: Principles, training and research. Special issue: Constructive conflict management: An answer to critical social problems?* Journal of Social Issues, 50, 13-32.
- Deutsch, M. (1998) "Constructive Conflict Resolution: Principles, Training, and Research", in Eugene (Ed.), Weiner, *The Handbook of Interethnic Coexistence*, New York: Continuum Publishing, pp. 199-216.
- Deutsch, M. (2003). Cooperation and Conflict: a personal perspective on the history of the social psychology study of conflict resolution. In M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (Eds.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative*.
- Deutsch, M. Coleman, P.T., Marcus, E.C. (2006). *Handbook of Conflict Resolution*. (2ª Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferreira, J. M. C. Neves, J. e Caetano, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*, Lisboa: McGraw-Hill.
- Ferreira, J. M. C. Neves, J. (2001). Poder Conflito e Negociação. In Ferreira, J. M. C. Neves, J. e Caetano, A., *Manual de Psicossociologia das Organizações*,(pp.501- 529), Lisboa: McGraw-Hill.
- Gestoso, C. G. (2007). *Estratégias de Negociação*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Huberman, M. (2007). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. in Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de Professores* (pp.37-61). Porto: Porto Editora.
- Jesuino, J. C. (1992). *A Negociação - Estratégias e Táticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Likert, R., & Likert, J. G.(1976). *New ways of Managing Conflict*. New York: McGraw-Hill.
- Maldonado, M. T. (2010). *O Bom Conflito - Aprenda como os conflitos podem ser uma oportunidade de mudança e crescimento*, Lisboa: Guerra e Paz, Editores S.A.
- Mcintyre, Scott Elmes (2007). Como as Pessoas Gerem o conflito nas Organizações: Estratégias individuais Negociais, *Análise Psicológica*, vol.25, nº 2, pp.295-305.
- Nóvoa, A. (coord.) (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (coord.) (2007). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: EDUCA Instituto de Educação Universidade.

Pereira, H, M. S.; Vieira, M. C. (2006). Entrevista: Pela Educação, com António Sampaio da Nóvoa. *Saber (e) Educar*, 11, pp.111-118

UNESCO, (2001) Trad. Freitas, G., (2003). *Aprender a Viver: Será que Fracassámos?* Síntese das reflexões e das contribuições extraídas da 46ª Conferência Internacional da UNESCO. Brasília: UNESCO, IBE.<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000146.pdf>.

Weitzman, E. & Weitzman, P. (2006). The PSDM Model: Integrating Solving and Decision Making in Conflict Resolution. In Deutsch, M., Coleman, P.T., Marcus, E.C. *Handbook of Conflict Resolution*.(pp.197-222), San Francisco: Jossey-Bass.

REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES, CULTURA DA ESCOLA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO

Luís Timóteo Barros Ferreira

Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

Apesar da quantidade impressionante de obras e artigos sobre metodologias de investigação, com uma grande recorrência e superposição de temas e noções que deixa o investigador iniciante algo perdido e confuso, julgo poder ser possível caracterizar este estudo como um estudo de caso de contornos naturalista e etnográfico que utilizará exclusivamente uma abordagem qualitativa. O caso é as representações dos professores da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, no Funchal, perspectivadas a partir da cultura escolar e da discussão sobre a inovação pedagógica.

A Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco é uma das poucas escolas da Região Autónoma da Madeira que tem os três ciclos de ensino, a par de alguns novos Cursos de Educação e Formação, Educação e Formação de Adultos e do ensino recorrente nocturno. Em Julho de 2010 a escola passou por um processo de renovação da direcção através de eleições para os órgãos directivos e das chamadas lideranças intermédias, para o quadriénio de 2010/2014. Tal implicará também a reformulação do seu Projecto Educativo. A informação existente mais actualizada sobre a população da comunidade educativa, dos cursos, espaços e recursos, pode ser consultada na página da internet da escola¹.

Os participantes no estudo foram todos os professores da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, no Funchal, e podem ser divididos em participantes directos e indirectos. Considero participantes directos os professores que foram entrevistados, os professores com quem estabeleci conversações que são relevantes para o tema investigado, os professores com quem estive reunido em momentos formais de trabalho na escola, os professores com quem partilhei a posição de formando (formação sobre a plataforma moodle), os professores que foram meus formandos (formação sobre os novos programas de Português). Considero participantes indirectos os professores com os quais o contacto que tive foi mediado por documentos oficiais, por informações prestadas por outros colegas e pela

observação do seu comportamento, em situações formais de trabalho ou informais, sem que encetasse com eles qualquer conversação.

Do conjunto dos professores da escola, deste universo, os mais representativos, em termos globais da escola, foram os professores do 2º e 3º ciclo; em termos de categorização por área disciplinar, foram os professores de Português, História e Inglês do 2º ciclo, a seguir os de Matemática, Ciências da Natureza e Ed. Visual e Tecnológica do 2º ciclo, e por fim os professores de Português, História, Ciências da Natureza e Ed. Visual e Tecnológica do 3º ciclo. São também mais representativos, em termos de antiguidade, na escola e na profissão, os professores mais antigos e, conseqüentemente, os professores efectivos (professores do quadro com nomeação definitiva). São esmagadoramente mais representativos os professores do sexo feminino.

Creio que este trabalho pode ter o epíteto de estudo de caso etnográfico, sem correr o risco de sobrepor à indefinição da literatura sobre as características da etnografia e do estudo de caso uma noção híbrida e eclética. Gostaria de sustentar a afirmação com base em dois argumentos: *etnográfico* porque a observação participante foi completa e a implicação total, caso porque as fronteiras entre fenómeno e contexto são ténues.

Sensivelmente a meio do percurso percebi que esta investigação acabou por explorar mais as lógicas de funcionamento do invariante cultural que obsta à inovação do que propriamente as representações dos professores sobre a inovação. As perguntas de investigação quase que se inverteram. De início parti com a questão sobre quais as representações/perspectivas dos professores sobre a inovação e percebi que acabei com outros questionamentos: Que representações/perspectivas da escola constituem um invariante cultural que impede a inovação?

Julgo que esta inversão está, de alguma forma, relacionada ao dilema que Fino (2003b) lembra a propósito da formação de professores: quem forma professores – e os quer formar com vista à mudança e à inovação – muitas vezes não está consciente de que os forma dentro e para um sistema que foi criado para responder às necessidades de uma sociedade que já não existe. Daí todo o seu anacronismo. Ora, procurar as representações sobre a inovação dentro de um contexto refractário à inovação ou que a entende adstrita e reduzida à tecnologia, confrontou-me com a cultura da escola de forma inaudita: requereu a distanciação possível – um ponto arquimediano etnográfico – mantendo-me todavia completamente implicado para poder compreendê-la. Estes dois aspectos, interpretação da cultura da escola e representações sobre a inovação, dificilmente podem ser separados.

INOVAÇÃO

Inovação parece ser, há alguns anos e sem dúvida actualmente, uma palavra tão na moda quanto uma outra, ubíquo ou ubiquidade, que procura qualificá-la. Seria inútil traçar a sua omnipresença, fala-se de inovação em toda a parte e, sobretudo, está presente no discurso político-económico, empresarial, tecnológico e de gestão (Cros, 2004, p. 16). Surpreendentemente ou não, nestes contextos insiste-se, frequentemente, em falar também de aprendizagem; talvez porque a inovação venha, não raras vezes, adstrita às predições dos desafios da nova e global economia, da sociedade da informação e do conhecimento. Talvez porque a inovação seja algo requerida pela destruição criativa capitalista, tal como a entreviu Schumpeter (McCraw, 2007).

Se no âmbito de organizações internacionais do quadro nas Nações Unidas, como é o caso da Unesco, é óbvia a presença dos temas da educação e da cultura, da informação e do conhecimento, causa alguma estranheza a tónica posta naqueles temas no âmbito do Banco Mundial e da OCDE. Parece que assistimos a um deslocamento destas questões quanto às lideranças das grandes organizações mundiais: os documentos orientadores, de carácter generalista e aberto, elaborados nos últimos 40 anos no âmbito da Unesco, claramente preocupados com o desenvolvimento económico, mas também cultural, do indivíduo e do bem-estar social, dão lugar a informes como o PISA (*Program International for Student Assessment*) que não escondem a pretensão de prescrever aos governos medidas que incidem sobre os currículos, a formação dos professores e as práticas escolares (Gimeno Sacristán, 2009b, pp. 18-26). Tornam-se coordenadas de civilização e desenvolvimento.

Desde a crise do Sputnik que os Estados Unidos da América, de alguma forma, exportaram para quase todo o mundo a intenção e a necessidade de reconciliar a escola ou o sistema educativo com os apelos de desenvolvimento cultural, económico e social. Este movimento reformador e reconciliador da segunda metade do séc. XX é tão complexo quanto o facto de que esta história, na verdade, terá começado ainda no séc. XIX, no contexto das críticas dos ideólogos da escola progressista, nos EUA, e do chamado movimento da educação nova ou da escola nova, na Europa (Abbagnano & Visalberghi, 1992; Figueira, 2004). Entre um e outro momento histórico há, sem dúvidas, especificidades, que se podem perspectivar, resumidamente, no contraste entre um apelo mais voltado para a dimensão económica da ciência e da técnica, no primeiro, e mais voltado para uma dimensão moral e ética, no segundo. Mas ressalta a continuidade da sistematização de um enciclopédico conhecimento

psicológico sobre a educação e o ensino, com características modernas por contraste com o passado, uma pedagogia científica como dispositivo de regulação e controlo, um poder disciplinador da governação (*self government*) da alma do aluno (Ó, 2003; Popkewitz, Franklin, & Pereyra, 2001).

No início deste percurso de investigação, quão inusitadas a mim se estavam a revelar certos estudos sobre a formação, ao longo dos últimos dois séculos, de uma matriz comum do modelo ocidental de escola e de escolarização (Fino, 2000), entendida como uma construção da modernidade, moldada a partir do projecto iluminista, revolucionário e liberal, de educação universal, que se foi estruturando no contexto da afirmação dos estados-nação e do modelo económico liberal-capitalista, incorporando lógicas organizacionais e curriculares cada vez mais racionalizadas e burocráticas. Este processo, progressivamente, cristalizou-se num paradigma fabril de escola e de currículo, claramente identificados por Alvin Toffler (2001), Gimeno Sacristán (2009a) e Seymour Papert (1980b, 1997a, 2008). A despeito da minha formação universitária em história, a escola e a minha profissão não me apareciam na sua dimensão histórica, mas sim numa dimensão quase que naturalística, talvez por estarem demasiado próximas de mim ou por estar eu demasiado imerso naquelas realidades. Parecia natural a escola ser assim. Acaso fora de outra maneira? Pensar que fora moldada pela cultura surgia como secundário, afinal é o progresso, o melhor dos mundos possíveis. Havia como que um qualquer obstáculo que me impedia de pensar que certas características da escola, por exemplo, a realidade da classe (turma hierarquizada por ano de escolaridade, instrução em simultâneo), talvez não tivesse existido desde sempre. Toda esta reflexão diacrónica sobre a educação punha-me o problema da mudança. Se inovação implica mudança, em que medida compreender as permanências?

No campo de investigação desenvolvido no Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa), Fino (2010) procura precisar o significado da inovação pedagógica entendendo-a em descontinuidade com as práticas pedagógicas tradicionais. A inovação pedagógica pode manifestar-se onde quer que haja uma situação de aprendizagem, podendo também não se objectivar somente no espaço institucional da escola como existe hoje (Fino, 2008), lugar de aprendizagens formais, mas também e sobretudo em contextos de aprendizagem informal. Porque ela está não apenas relacionada às práticas na sala de aula, mas à qualquer cultura organizacional ou profissional onde interagem aprendizes e mestres, e à informalidade das situações da vida de todos os dias, implica

para além do questionamento das concepções de aprendizagem historicamente formuladas – e a procura e proposição de novas concepções – também a crítica das lógicas de funcionamento dos sistemas educativos, a tomada de consciência do invariante cultural que constriange a inovação, a assumpção pelo professor duma postura investigativa que injecta na própria prática as conclusões teóricas da investigação (Fino, 2008, 2010).

Pareceu-me fecunda esta noção de inovação e pareceu-me de um considerável valor heurístico a ideia da existência de um invariante cultural que agiria no sentido da perpetuação de uma concepção de escola socialmente partilhada. Esta representação comum incluiria diversas categorias que se encontram no universo da instituição escolar: a sua arquitectura e o seu espaço fechado e apartado do resto da comunidade onde pertence; a existência de salas de aula fisicamente fechadas e não comunicantes; a disposição característica das pessoas e do mobiliário no interior das salas; a organização do currículo por disciplinas especializadas e não por áreas verdadeiramente interdisciplinares; um horário que organiza estas disciplinas em sequência e até em hierarquia; uma certa concepção do conhecimento e da inteligência e das faculdades que os mobilizam; a função cognitiva, afectiva e moral dos professores; uma noção de classe pautada por idades e uma ritualização dos meios de progressão de classe; toda a sorte de prescrições de conduta, explícita ou implicitamente formuladas...

REPRESENTAÇÕES E PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES

Comecei a questionar-me se, em vez de ir à procura de práticas inovadoras, não deveria perguntar aos professores da escola onde trabalho quais as suas ideias sobre o que é ou poderia ser a inovação pedagógica. E isto por duas ordens de razões: primeiro, por ser uma investigação no âmbito de um mestrado, com todas as limitações inerentes; segundo, porque me pareceu teoricamente interessante fazer refluir sobre os professores a mesma pergunta que eu me punha a mim próprio: O que é inovação pedagógica? O que é uma prática pedagógica inovadora? É possível no contexto da escola actual? Que possibilidades organizativas poderiam potenciar a inovação? Porque é tão difícil inovar ou, ao menos, fazer alguma coisa que rompa com as rotinas escolares?

Partindo de uma reflexão individual, cedo percebi que não poderia abordar a questão directamente. O obstáculo que me impedia de ver, retrospectivamente, a realidade da constituição da escolarização de massas, talvez também agisse para outros como impedimento de sondar, prospectivamente, as possibilidades de inovação. Na verdade, breves

contactos com os colegas mostraram-me a dificuldade desta abordagem directa, sobretudo devido à aproximação feita entre inovação e tecnologia, bastante disseminada no senso comum.

A aproximação que os professores fazem dos meios técnicos à inovação, ou do que esta possa significar, é muito imediato e evidente. Não raras vezes é também uma aproximação que reduz o entendimento da tecnologia educativa à utilização das TIC (tecnologias de informação e comunicação), deixando de fora os processos ou métodos utilizados com os recursos técnicos disponíveis, seja a lousa ou um computador, de desenho e avaliação de um percurso de aprendizagem. Perguntar directamente a um professor o que ele pensa ser inovação pedagógica é ter como resposta tecnologia: computadores, quadros interactivos, internet, apresentações multimédia, e mais secundariamente o áudio e o vídeo, que de resto estão embebidos nas TIC.

A questão assim directamente formulada – o que é inovação pedagógica para si? – condiciona a resposta no sentido de uma noção de inovação como adstrita à incorporação de meios tecnológicos no ensino (Fino, 2010), bem presente desde o aparecimento da rádio e do cinema há cem anos (Cuban, 1986). Não está aqui em causa um anátema às TIC. A referência a tecnologias do passado que se prolongam no presente põe em causa, justamente, a importância de uma visão diacrónica da incorporação de tecnologia na educação.

Se era necessário precaver-me em relação a uma aproximação imediata e simplista entre inovação e TIC, era pois preciso buscar nos temas comuns aos professores, nas situações que fazem parte da sua prática diária, quer estivessem relacionadas ou não às TIC, aquilo que fosse passível de ser apreendido como perspectivas sobre a inovação, entendida em ruptura com as práticas e ideias tradicionais. Propus-me buscar indícios das representações dos professores sobre a inovação que constituíssem as suas perspectivas próprias em contextos de interacção específicos (Lapassade, 1998, pp. 18-19).

Parti para este estudo, ou para ser mais preciso e justo, durante este estudo, fui tomando consciência da necessidade da precisão das palavras. Perspectivas e representações ora pareciam querer dizer a mesma coisa, ora coisas distintas. Ao mesmo tempo que reflectia sobre conceitos, fui tomando as decisões possíveis e necessárias a respeito daquilo que iria e não iria investigar, enquanto objecto de estudo. Algumas das decisões tomadas não as consegui realizar, como por exemplo, observar o trabalho de planificação como tomadas de decisões pré-activas (Pacheco, 1995, p.

50). As poucas situações observadas não permitiram o levantamento de material empírico significativo. Creio que não há muita abertura dos professores em situações mais intrusivas. Foi mais fácil ir descartando o que não iria ser investigado: por exemplo, todo o contexto de interactividade na sala de aula, a observação das práticas naqueles contextos, foi deixado de fora, por opção consciente e por constrangimentos inerentes ao âmbito deste tipo de dissertação.

Perseguir as perspectivas ou as representações dos professores significa também perseguir uma “representação comum de escola” (Fino, 2004). Esta representação comum pode ser entendida como um invariante cultural “profundamente enraizada dentro e fora dela (da escola), socialmente partilhada de modo a incluir a generalidade dos estratos da sociedade, e com força suficiente para contrariar propósitos, deliberados ou não, de inovação.” (Fino, 2004, p. 1). Esta deve ser entendida no quadro conceptual da microsociologia, da etnografia da educação e do interaccionismo simbólico, mas significa ainda a necessidade, ou a possibilidade, de problematizá-la na área de superposição entre os conceitos de ideologia e mentalidade (Vovelle, 1987, pp. 24-25).

Para levar a cabo este trabalho, que com justeza devo qualificar de propedêutico, parti com alguns referenciais teóricos ainda pouco estruturados, com alguns indícios, quiçá, com alguns pressupostos inconscientes, fragmentos de outros discursos científicos e ideológicos que constituem as minhas próprias representações.

CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO

O confronto com a cultura da escola foi um encontro, no sentido de descoberta. Se há um modelo de escola historicamente construído, regulado e disciplinarizado como instância do poder do Estado, há também uma cultura em cada uma destas instâncias, a cultura da escola, que se relaciona de forma dinâmica com o modelo global, a cultura escolar, apresentando características próprias. A cultura da escola também se relaciona, dinamicamente, ou seja, com toda a sorte de defesas, astúcias, submissões e incompreensões, com os normativos do Estado e com as representações pedagógicas da universidade, através da formação de professores. Sem se confundir totalmente com ela, mas com muitas áreas de sobreposição, é possível identificar no interior desta cultura os traços que configuram um invariante: desde a arquitectura, o mobiliário, a disposição das pessoas; passando pelo currículo, pela disciplina, pela pedagogia; até ao objectivo

político, económico e ideológico de criação do indivíduo adaptado à sociedade industrial que marcou a sua invenção.

Através da aproximação e da clarificação dos conceitos de representação e de perspectiva procurei superar uma análise discursiva sobre a inovação que me fugia, que se escondia ou que me enganava. É certo que os professores pensam alguma coisa sobre todos os assuntos, mas podem não agir em conformidade. Não pude ficar só com aquilo que os professores diziam, pois, infelizmente, os professores parecem prisioneiros das várias retóricas que tentam perpetuar o sistema, fagocitando os elementos de mudança. No entanto, estas retóricas ou lugares-comuns configuravam um repositório de enunciados significativos. Se ao princípio estes enunciados surgiram-me como algo valioso – e penso que continuam a ser – fizeram-me a seguir pensar que, talvez, estivesse demasiado à espera que os professores me dessem pedaços do seu conhecimento: pedaços de teorias ou pré-teorias, de ideologias, de pedagogismos.

Geoffrey Esland, num extraordinário ensaio já com quarenta anos, um marco da sociologia da educação, afirmou que uma visão ingénua do ensino (teaching) e da aprendizagem, marcada por um conhecimento intuitivo, existencial e baseado no bom senso, só prevalece porque:

«It ignores the interpenetration of reflective knowledge (whether theoretical or pré-theoretical) and active (or pré-reflective) knowledge. The 'tensions' of consciuosness are not autonomous, but react dialectically with each other.» (Esland, 1972, p. 83).

Para além da omnipresença quase fetichista de perspectivas que aproximam e reduzem a inovação à tecnologia, não me foi possível, ainda que o tivesse desejado no início, seguir as representações sobre a inovação no quadro do trajecto inaugurado por Jackson, na dimensão pré- ou pós-activa, por dois motivos, que decorrem um do outro: primeiro, devido à interdependência de pensamento e actos que torna algo artificial deter um momento para fixar um relato discursivo; segundo, a não observação do que se passa num dos locais privilegiados desta interdependência, as aulas.

Esta situação conduziu-me o olhar para o fluxo das interacções do dia-a-dia. Tudo o que constitui a cultura da escola, e tudo o que na escola é configuração de um invariante, só o é através das pessoas, ou melhor, só tem sentido através das interacções que as pessoas estabelecem no dia-a-dia, interpretando os actos das outras pessoas, mais do que simplesmente a eles reagindo (Blumer, 1969). Não podendo haver explicação psicológica pura, também não é possível explicar a mente como simples reflexo do social. Julgo ser nesta lembrança onde pode residir a esperança de não

reificar as noções de invariante cultural, ou de gramática da escola, tornando-os numa inevitabilidade, numa nova forma encapotada de fatalismo ou determinismo.

Entre os professores, na cultura da escola, há a prevalência de uma perspectiva de normalidade. A escola funciona dentro da normalidade, as aulas, o cumprimento dos programas, a avaliação, a burocracia e os papéis; tudo parece decorrer dentro da normalidade. « (...) o Grupo fez um balanço ao ano lectivo em vias de encerramento e concluiu que o mesmo decorreu dentro da normalidade habitual, embora existam arestas para limar (...)». A própria metáfora do sólido geométrico a que falta alguma simetria e perfeição de formas – arestas para limar – é reveladora da constatação fundamental quanto às representações dos professores em relação à inovação: o corpus de práticas e saberes práticos, de saberes teóricos e pré-teóricos, de cultura organizacional e cultura, simplesmente, da escola, não é perspectivada como necessitando de inovação ou mudança. A inovação é contrária a uma representação de normalidade auto-suficiente.

Há, porém, algumas coisas fogem a esta normalidade: a indisciplina e o fracasso escolar dos alunos. Sendo duas realidades que solapam as bases da escola porque põem em causa a esperada eficácia e a razão de ser da sua existência, a resposta dos professores é marcada pela simplicidade de análise e pela causalidade exclusiva.

A avaliação dos resultados escolares é feita com base numa análise naturalística e meteorológica do fenómeno, as respostas são dadas com a estreiteza de medidas pontuais e reactivas, que só questionam superficialmente os métodos e as práticas e nunca o conjunto dos constituintes do invariante cultural: horários, currículo disciplinar e estanque, a ideia de classe organizada por faixa etária, o ensino simultâneo, a actividade do professor e a passividade do aluno, a arquitectura da escola, a sala de aula. A indisciplina é quase que exclusivamente remetida para a casa dos alunos, a desresponsabilização dos pais; e para os próprios alunos, os traços de personalidade que apresentam em estreita relação com a explicação psicológica ou social dos seus défices.

As práticas pedagógicas avançadas para enfrentar os problemas que fogem à normalidade são elas próprias de uma grande normalidade. O facto de não se encontrarem mais formulações sobre práticas pedagógicas está directamente ligado à perspectiva dos professores da causalidade dos referidos problemas: se a causa reside além, não há necessidade de rever as práticas e os métodos. As práticas pedagógicas dos professores estão

mediadas por uma cartilha de recomendações que se perpetuam em diversos documentos, a maior parte dos quais produzidos na própria escola.

A simplicidade conceptual que emerge das representações dos professores não deve ser vista como passível de superação através da sua psicologização: os riscos foram já apontados por Jackson (1990) e Esland (1972) há quarenta anos. No entanto, não é desejável que os professores permaneçam num certo obscurantismo ou conhecimento intuitivo sobre o seu próprio campo. Esta situação pode estar na base de uma demissão de responsabilidades geradora de consensos silenciosos que legitima a burocratização das tarefas do professor como instrumento do seu controlo e submissão, bem como da adopção de pedagogias prescritas a partir do poder político. Os professores precisam de liberdade. Dificilmente a terão se não a conquistarem.

Julgo entrever que os professores sentem uma grande necessidade de desenvolver um saber prático. Este saber prático não se confunde com fórmulas estereotipadas, necessitando de um processo reflexivo. Forçosamente, mas sob características distintas, os professores têm de se tornar investigadores.

O professor-investigador vive um processo, como todos os outros professores. Como ele é um prático reflexivo, assume a postura inquiridora do investigador. Todavia não deixa de ser um prático, como todos os outros professores, e a sua acção não é um todo coerente e estruturado, é um fluxo de decisões e omissões. No entanto, são sempre actos com significado. A sua prática, reflexiva e crítica, estará porventura a construir a inovação; não poderá nunca, porém, pensar que a realiza acabada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía* (9ª ed.). Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Catroga, F. (2010). *O Republicanismo em Portugal*: Casa das Letras.

Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. Paris: L'Harmattan.

Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines. The classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press.

Esland, G. (1972). Teaching and Learning as the Organization of Knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education* (pp. 70- 116). London: Collier-Macmillan Publishers.

Figueira, M. H. (2004). *Um Roteiro da Educação Nova em Portugal. Escolas Novas e Práticas Pedagógicas Inovadoras (1882-1935)*. Lisboa: Livros Horizonte.

Fino, C. N. (2003). *Walls to be demolished: Moving from a closed teaching factory towards an open learning place*. Proceedings of the 28th ATEE Annual Conference (publicação em CD-Rom). Malta. Malta University.

Fino, C. N. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In A. Mendonça & A. V. Bento (Eds.), *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.

Fino, C. N. (2009). Inovação e invariante (cultural). In L. Rodrigues & P. Brazão (Eds.), *Políticas educativas: discursos e práticas* (pp. 192-209). Funchal: Grafimadeira.

Fino, C. N. (2010). Investigação e inovação (em educação). Paper presented at the V Colóquio CIE-UMa *Pesquisar para mudar (a educação)*, Funchal. http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao_e_inovacao.pdf

Gimeno Sacristán, J. (2009a). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia (12ª ed.)*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (Ed.). (2009b). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (2ª ed.). Madrid: Morata.

Jackson, P. (1990). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.

Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris: Anthropos.

McCraw, T. K. (2007). *Prophet of Innovation. Joseph Schumpeter and Creative Destruction*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.

Ó, J. R. d. (2003). *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX)*. Lisboa: Educa.

Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

Popkewitz, T. S., Franklin, B. M., & Pereyra, M. A. (Eds.). (2001). *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York: RoutledgeFalmer.

Papert, S. (1980b). *Mindstorms. Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books, Inc.

Papert, S. (1997a). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio D'Água.

Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças*. Porto Alegre: Artmed.

Toffler, A. (2001). *Choque do Futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.

Vovelle, M. (1987). *Ideologias e Mentalidades*. São Paulo: Brasiliense.

Fábia Sousa

Infantário Semi-internato de Santa Clara

Maria João Beja

Centro de Competência de Artes e Humanidades
Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

Actualmente vive-se um período de crise a todos níveis: crise económica, crise de valores, crise da educação. A crise da educação revela-se tanto a nível formal como informal, sendo que têm vindo a ocorrer mudanças significativas no sistema educacional português, desde o ensino primário ao ensino superior. O ensino superior, em Portugal e na maioria dos países industrializados, continua a se constituir como o principal objectivo de grande parte dos jovens e das famílias, representando o nível de formação mais promovido e pretendido. Pela história, pela tradição, pelo conhecimento, pela inovação, pela oportunidade ou pela esperança de uma vida melhor, o ensino superior é visto como um porto de abrigo que muitos continuam a querer alcançar.

Posto isto, e assumindo que um dos grandes objectivos do ensino superior deve consistir nas mudanças ao nível do pensamento, torna-se fundamental conhecer e compreender o desenvolvimento epistemológico dos estudantes para que se possa adaptar os currículos às suas necessidades e colocar desafios que permitam o seu crescimento e amadurecimento intelectual.

Neste sentido, diversos estudos têm evidenciado que ao longo da frequência do ensino superior ocorrem mudanças qualitativas no pensamento do estudante, no sentido de uma complexidade crescente, existindo uma progressão de um nível de pensamento absolutista, em que tudo é certo ou errado, no qual o professor detém sempre a resposta certa, para a um pensamento mais relativista, mais complexo, em que se admite que nem sempre existe uma resposta certa para um problema, que o importante é assumir e defender uma perspectiva baseando-se em factos e evidências e que o conhecimento é algo incerto e em permanente construção (Baxter-Magolda, 1992, 2002, 2004; Faria, 2008; Ferreira &

Bastos, 1995; King & Kitchener, 1994, 2002; Medeiros, 2007; Perry, 1970, 1981).

DESENVOLVIMENTO EPISTEMOLÓGICO NO ENSINO SUPERIOR

O estudo do desenvolvimento epistemológico dos estudantes do ensino superior enquadra-se no pensamento pós-formal. Se antes se considerava que o desenvolvimento cognitivo terminava na adolescência – pensamento formal -, sendo que os estudos de Piaget foram fulcrais para tal, a partir da década de 70 do Século XX vários estudos (Arlin, 1975; Case, 1992; Commons, Richards, & Armon, 1984; Commons, Sinnott, Richards, & Armon, 1989; Kramer, 1983, 1990; Sternberg, 1984) vieram demonstrar que o pensamento continuava a desenvolver-se durante a vida adulta, de um modo diferente da cognição do adolescente, assumindo uma complexidade crescente, menos directamente dependente da lógica da verdade *versus* falsidade - pensamento pós-formal (Marchand, 2002).

No que concerne à sua conceptualização, não existe uma definição única de pensamento pós-formal, no entanto, podemos identificar alguns aspectos que caracterizam este pensamento: o relativismo do conhecimento, a aceitação da contradição enquanto parte da realidade e a integração da contradição em sistemas abrangentes, ou seja, num todo dialéctico (Kramer, 1989).

Existem vários modelos conceptuais que explicam o desenvolvimento epistemológico, sendo que, de acordo com estes modelos, o pensamento evolui de forma sequencial de níveis menos estruturados para níveis mais estruturados e elaborados (Medeiros, 2007). Entre estes modelos destacam-se, devido aos seus contributos e influência na investigação contemporânea, o Modelo de Desenvolvimento Intelectual e Ético (Perry, 1970; 1981; 1999), o Modelo de Julgamento Reflexivo (King & Kitchener, 1994, 2002) e o Modelo de Reflexão Epistemológica (Baxter-Magolda, 1992, 2002, 2004). O presente estudo debruçou-se, essencialmente, sobre o Modelo de Desenvolvimento Intelectual e Ético de Perry (1970), dado que este serviu de base ao Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker, instrumento que foi utilizado para avaliar o desenvolvimento epistemológico dos estudantes.

Partindo dos estudos de Piaget, William Perry (1970, 1981) concebeu um esquema de desenvolvimento intelectual e ético (*scheme of intellectual and ethical development*) dos estudantes do ensino superior. Segundo este modelo, o estudante do ensino superior progride de um modo de

pensamento absoluto (dualista, de tipo dicotômico: certo/errado, verdadeiro/falso) para um pensamento que se vai tornando progressivamente relativista, ou seja, que integra múltiplos pontos de vista e diferentes visões do mundo, até chegar ao nível do compromisso no relativismo (assumir compromissos na relatividade do conhecimento).

O esquema de desenvolvimento intelectual e ético é composto por nove posições sequenciais, sendo que as primeiras cinco referem-se aos padrões desenvolvimentais do pensamento dos estudantes sobre a natureza do conhecimento e as restantes quatro dizem respeito ao desenvolvimento ético dos estudantes do ensino superior. As nove posições estão divididas em três⁶ e/ou quatro níveis/categorias também eles sequenciais: Dualismo, Relativismo e Compromisso no Relativismo. Note-se que “o termo posição foi deliberadamente escolhido por Perry em vez de estágio por várias razões: (1) posição não pressupõe um período de duração como o termo estágio, (2) pode ser concebida como um ponto central em vez de um estágio fixo e (3) acentua a ideia de ponto de vista pessoal” (Faria, 2008, p. 81).

Perry (1970, 1981) concebe o desenvolvimento epistemológico como um processo desenvolvimental lógico e coerente, em que cada posição assenta na posição anterior e é cada vez mais complexa do que a anterior. Para que o indivíduo possa transitar de uma posição para outra tem de encontrar problemas, dilemas que provoquem um conflito cognitivo e que exige que os indivíduos acomodem ou mudem a sua forma de pensar para uma mais adequada (Hood & Ferreira, 1983).

Deste modo, o modelo de desenvolvimento intelectual e ético inicia-se com o nível do dualismo. Este é composto pelas três primeiras posições: dualismo básico (posição 1), multiplicidade pré-legítima (posição 2) e multiplicidade subordinada (posição 3). Os estudantes que se encontram no nível do dualismo encaram o conhecimento como uma verdade absoluta, ou seja, existem sempre respostas certas e absolutas para todas as questões, sendo que todo o conhecimento transmitido pelo professor é tido como único e certo, dado que este (professor) é percebido pelo estudante como uma autoridade na matéria. O papel do aluno resume-se a tirar notas, memorizar conceitos-chave e passar nos exames. No entanto, “existe uma progressão neste dualismo tendente à construção epistemológica da relatividade contextual do conhecimento” (Medeiros, 2007, p. 264).

⁶ “Na literatura sobre o modelo de Perry podemos encontrar as nove posições organizadas em três ou quatro categorias sem ficar claro qual o critério que sustenta uma ou outra organização. Na organização em três categorias a multiplicidade é suprimida, sendo que a posição três é integrada no dualismo e a posição quatro no relativismo” (Faria, 2008, p. 81).

Segue-se o nível do relativismo, que é composto pelas seguintes posições: multiplicidade correlacionada (posição 4a) ou relativismo subordinado (posição 4b), relativismo difuso (posição 5) e compromisso antecipado ou previsão do compromisso (posição 6). Note-se, que quando os estudantes transitam da terceira para a quarta posição podem fazer percursos epistemológicos por uma de duas formas diferentes: a multiplicidade correlacionada (4a), ou o relativismo subordinado ou pseudo-relativismo (4b). Os estudantes que se encontram no nível relativista reconhecem a diversidade e a incerteza do conhecimento, admitindo que qualquer perspectiva é válida e que cada indivíduo tem direito à sua opinião. O professor é visto como alguém que tem uma opinião, uma perspectiva, sendo que esta é baseada em factos.

O último nível do esquema de Perry – compromisso no relativismo – é constituído pelas seguintes posições: Realização de um primeiro compromisso (posição 7), Implicações do Compromisso (posição 8) e Desenvolvimento de Compromissos (posição 9). Este nível caracteriza-se pelo foco na responsabilidade, envolvimento e construção de compromissos. O estudante começa a assumir os seus compromissos e a tomar as suas próprias decisões, assumindo responsabilidade própria pelas suas escolhas. Esta posição envolve dimensões éticas, dado que é com base nos seus valores e ética pessoal que o indivíduo vai sustentar os seus compromissos.

Registe-se, que o desenvolvimento nas últimas posições do esquema assume uma natureza mais qualitativa do que estrutural, dado que não é marcado por mudanças estruturais (Perry, 1970, 1999).

Ao longo do processo de desenvolvimento epistemológico poderão ocorrer atrasos (temporização), desvios (fuga) ou regressões (retirada). “Atribuindo um papel activo ao estudante, Perry considera que todo o desenvolvimento psicológico se faz com esforço, o que implica que, dependendo dos desafios e dos suportes que os estudantes encontram, poderão demorar mais ou menos tempo numa determinada posição (“*temporizing*”), procurar refúgio no relativismo (“*escape*”) ou ainda voltar à posição inicial (“*retreat*”)” (Ferreira & Bastos, 1995, p. 288).

METODOLOGIA

Com base no enquadramento conceptual sobre o desenvolvimento intelectual do estudante do ensino superior delineou-se essencialmente dois objectivos cruciais: 1) identificar e descrever o nível de desenvolvimento epistemológico dos estudantes do ensino superior; 2) analisar a influência

de variáveis sociais e académicas, nomeadamente, a idade, o género, o ano de curso e a área de curso, no que concerne ao desenvolvimento epistemológico.

AMOSTRA

No presente estudo participaram 295 estudantes da Universidade da Madeira, com idades compreendidas entre os 17 e os 52 anos, sendo que a maioria se insere na faixa etária dos 17-20 anos ($n = 119$, 40,3%). 75,3% dos participantes pertence ao género feminino. Os participantes são maioritariamente solteiros ($n = 257$, 87.1 %) e não têm filhos ($n = 261$, 88.5%).

Relativamente à caracterização académica, 76,9% dos participantes encontra-se a frequentar o 1º Ciclo, existindo um maior número no 1º ano ($n = 132$, 44.7%). Os participantes encontram-se distribuídos por diferentes áreas de formação académica: 26,4% dos participantes pertence ao curso de Educação Básica, 22,4% pertence ao curso de psicologia, 21,4% ao curso de Enfermagem, 17,6% ao curso de Educação Física e desporto e 12,2% ao curso de Engenharia.

INSTRUMENTOS

Para a recolha de dados foram aplicados dois questionários, a saber: Questionário Sócio-académico, construído para o estudo e o Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker (IDCP).

O *Parker Cognitive Development Inventory* foi construído por Parker (1984), e traduzido e validado para a população portuguesa por Ferreira e Bastos (1995), com o objectivo de avaliar a evolução do pensamento nos alunos do ensino superior.

O instrumento é constituído por 150 itens, numa escala em formato Likert de quatro pontos (que vão do Discordo totalmente ao Concordo totalmente), divididos em três sub-escalas: Educação, Carreira e Religião que avaliam os níveis de desenvolvimento intelectual (absolutismo, relativismo e compromisso no relativismo) no âmbito do esquema intelectual e ético proposto por Perry (1970). Cada subescala é composta por 50 itens que contemplam questões relativas à natureza e origem do conhecimento, responsabilidade e valores, e avaliam de forma independente o desenvolvimento cognitivo.

A consistência interna foi medida para cada uma das subescalas, tendo em consideração os três modos de pensamento (absolutismo, relativismo e compromisso no relativismo). Os valores do coeficiente alpha de Cronbach são aceitáveis: Carreira – Absolutismo = .68, Carreira – relativismo = .71, Carreira – Compromisso no relativismo = .72, Educação – Absolutismo = .70, Educação – Relativismo = .78, Educação – Compromisso no relativismo = .76, Religião – Absolutismo = .77, Religião – Relativismo = .80, Religião – Compromisso no Relativismo = .71). Após a sua validação para a população portuguesa, o instrumento tem sido utilizado em diversos estudos (Faria, 2008; Martins, 2007; Medeiros et al. 2002).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em primeiro lugar, importa referir que, de um modo geral, os resultados assumem uma direcção não esperada tendo em conta a literatura e a investigação realizada na área.

Através da análise dos resultados verificou-se que nas três subescalas do IDCP até aos 28 anos conforme a idade aumenta o absolutismo também aumenta, ou seja, os estudantes tornam-se mais absolutistas com o avançar da idade, sendo que a partir dos 32 anos o absolutismo tende a diminuir. Os estudantes na faixa etária dos 25-28 anos revelaram-se mais absolutistas na subescala Educação e Religião, enquanto os estudantes entre os 29 e os 32 anos apresentaram-se mais absolutistas na subescala Carreira.

Tabela 1. Descrição do desenvolvimento epistemológico em função da idade.

Idade	Subescalas do IDCP e respectivos níveis de pensamento					
	Carreira – ABS		Educação – ABS		Religião – ABS	
	n	M	n	M	n	M
17-20	118	126,80	118	125,33	118	127,79
21-24	104	156,28	102	154,78	102	148,42
25-28	20	167,38	20	202,73	20	182,98
29-32	20	169,13	21	142,24	20	153,75
>32	25	135,30	27	148,06	27	162,04
Total	287		288		287	

É frequente encontrar na literatura referências aos efeitos da idade no desenvolvimento epistemológico. Contudo, os resultados das investigações são ambíguos (Martins, 2005; Pirttila-Backman & Kajanne, 2001; Kurfiss, 1977; Knefelkamp & Slepitza, 1976; Perry, 1970), sendo que na maior parte das vezes a idade contribui para explicar o desenvolvimento epistemológico

quando associada aos efeitos da experiência acadêmica, ou seja, anos de formação (King & Kitchener, 1994, 2002, 2004).

No que concerne ao género, os participantes do género feminino apresentaram-se mais absolutistas nas três subescalas do IDCP do que os participantes do género masculino (M =128,8; DP =13,9). Os estudos não revelam diferenças quando considerada esta variável (Baxter Magolda, 2001; Pirttila-Backman & Kajanne, 2004; Wise et al., 2004; Medeiros et al., 2002; Pires, 2001; Palmer, Marra, Wise, & Litzinger, 2000; Zhang, 1999; Sutton et al., 1996). No entanto, um estudo de Martins (2005) evidenciou diferenças em relação ao género, sendo que os participantes do género feminino apresentavam-se mais relativistas e com maior compromisso no relativismo na subescala Carreira e mais relativistas na subescala Educação. De acordo com a literatura estas diferenças poderão ser explicadas pelos estilos/padrões de abordagem do conhecimento, querendo isto significar que ambos os géneros abordam o conhecimento de uma forma diferente. “Ou seja, as mulheres tendem a desenvolver modos de conhecimento baseados em relações que assentavam em dimensões como vinculação e ligação. Já nos homens predomina uma abordagem mais impessoal, caracterizada pela individualidade e abstracção” (Faria, 2008, p. 146).

Tabela 2. Descrição do desenvolvimento epistemológico em função do género.

Subescalas do IDCP e respectivos níveis de pensamento	Género	n	M
Carreira – ABS	Masculino	71	35,5
	Feminino	218	37,1
Educação – ABS	Masculino	71	43,7
	Feminino	219	49,3
Religião – ABS	Masculino	73	39,0
	Feminino	216	42,3

Tendo em conta que vários estudos (Bastos, Faria, & Silva, 2007; Friedman, 2004; Medeiros et al., 2002) evidenciam que os estudantes do ensino superior apresentam níveis mais elevados de desenvolvimento epistemológico nos anos mais avançados de formação académica, seria de esperar que os alunos do 2º Ciclo revelassem um nível de pensamento mais relativista e os de 1º Ciclo um pensamento mais absolutista. Os resultados do estudo não vão de encontro ao que se previa, verificando-se um aumento do absolutismo conforme se avança na formação académica,

sendo que, de uma forma geral, os alunos de 2^a Ciclo revelaram-se mais absolutistas do que os alunos de 1^a Ciclo.

Tabela 3. Descrição do desenvolvimento epistemológico em função do ano de formação académica.

Ciclo	Ano de curso	Subescalas do IDCP e respectivos níveis de pensamento					
		Carreira – ABS		Educação – ABS		Religião – ABS	
		n	M	n	M	n	M
1 ^o Ciclo	1 ^o ano	130	119,7	131	124,2	130	120,6
	3 ^o ano	94	147,5	94	136,8	95	152,6
2 ^o Ciclo	1 ^o ano	65	191,9	65	200,8	64	183,1
	Total	289		290		289	

Estes resultados vão de encontro aos resultados obtidos num estudo de Elwell (citado por Faria, 2008) e de Zhang (2004), nos quais se verifica uma inversão da seqüência desenvolvimental proposta por Perry, sendo que os estudantes tornavam-se mais absolutistas conforme progrediam na formação académica. Note-se, que no presente estudo, assim como no estudo de Elwell (citado por Faria, 2008), a amostra abrange estudantes não tradicionais. Os estudantes não tradicionais têm diferentes características em termos desenvolvimentais do que os estudantes considerados tradicionais. Muitos destes estudantes não seguiram o percurso de escolaridade típico, muitos até abandonaram os estudos, retomando-os mais tarde, e entraram no ensino superior através do concurso maiores de 23. A larga maioria destes alunos encontra-se no 2^o Ciclo, pelo que poderá contribuir para a explicação do aumento do pensamento absolutista neste ciclo. Esta é uma realidade recente, sendo que os estudos realizados para a elaboração dos modelos explicativos do desenvolvimento epistemológico do estudante do ensino superior não integram estes estudantes. Como refere Faria (2008) “a reduzida investigação com este tipo de estudantes não é ainda suficiente para nos permitir compreender se efectivamente existem diferenças desenvolvimentais em termos epistemológicos nestes dois grupos” (p. 144).

No que se refere à área de curso, na subescala Carreira os estudantes do curso de Educação Básica apresentaram-se mais absolutistas (n=76; M=171,3), enquanto os estudantes de Educação Física e Desporto apresentaram-se mais relativistas (n=51; M=162,3) e os estudantes de Engenharia e Matemática apresentaram um maior nível de compromisso no relativismo (n=31; M=183,8). Já na subescala Educação os estudantes de Psicologia apresentaram-se mais absolutistas (n=64; M=186,0) e os

estudantes de Engenharia e Matemática apresentaram um maior nível de relativismo (n=35; M=178,4). Na subescala Religião os estudantes de Psicologia apresentaram-se mais absolutistas que os estudantes dos outros cursos (n=64; M=168,9) e os estudantes de Engenharia e Matemática revelaram maior nível de relativismo (n=36; M=162,0). Quando considerada esta variável, verifica-se uma heterogeneidade nos resultados das investigações, sendo possível encontrar estudos que registam diferenças no desenvolvimento epistemológico em função da área académica dos estudantes (Hofer, 2000; Paulsen & Wells, 1998; Jehng, Johnson, & Anderson, 1993) e estudos que não encontram qualquer relação entre as duas variáveis (Felder & Brent, 2004; Ryan & David, 2003; Sutton et al., 1996). É de salientar que os estudos que apontam diferenças no desenvolvimento epistemológico em relação à área académica, evidenciam que os estudantes das áreas sociais e humanas apresentam níveis mais elevados de desenvolvimento epistemológico (Martins, 2005; Palmer & Marra, 2004; Pirttila-Backman & Kajanne 2001). Ora, com o presente estudo encontrou-se diferenças no desenvolvimento epistemológico dos estudantes em função da área académica, contudo, os resultados não correspondem àquilo que se encontra na literatura, dado que evidenciam que os estudantes das áreas educacionais e humanas se apresentam mais absolutistas, enquanto os estudantes de engenharia e matemática se apresentam mais relativistas. Seria de esperar o oposto, dado que nas áreas educacionais e humanas os estudantes deparam-se ao longo da formação académica com múltiplas perspectivas e teorias, enquanto os estudantes das áreas de engenharia têm uma formação baseada em fórmulas de resolução para os problemas. Como referem Palmer e Marra (2004), a mudança de concepção do conhecimento como verdade absoluta para uma perspectiva de multiplicidade ocorre mais cedo nos estudantes de ciências sociais do que nos de engenharia. Contudo mais importante do que dizermos que os estudantes de uma área são mais ou menos absolutistas do que os estudantes de outra área, importa pensar e estruturar os cursos de modo a que estes permitam aos estudantes se desenvolver epistemologicamente.

CONCLUSÃO

Do presente trabalho emergem três aspectos de extrema relevância: a) constata-se um predomínio do pensamento absolutista nos estudantes da Universidade da Madeira; b) não se verificou uma progressão desenvolvimental em termos de um pensamento absolutista para um pensamento mais relativista, como a literatura na área indica, mas sim um

aumento do absolutismo conforme se avança na formação académica. Estes factos podem ser explicados pelas actuais características do ensino superior, que continua a basear-se no ensino tradicional, por características pessoais dos alunos e também pelas particularidades actuais dos contextos de vida, que conduzem cada vez mais estudantes com diferentes especificidades desenvolvimentais e intelectuais ao ensino superior.

Posto isto, e considerando que os tempos de crise são também tempos de mudança, importa reflectir sobre as nossas crenças, sobre quem são os estudantes de hoje, como se desenvolvem epistemologicamente, como aprendem, que preparação trazem, quais os seus objetivos para o futuro e o que o mundo global espera deles (Medeiros, 2007).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arlin, P. (1975). Cognitive development in adulthood: a fifth stage? *Developmental Psychology*, 11, 602-606.

Bastos, A., Faria, C. & Silva, C. (2007). Desenvolvimento Cognitivo em jovens adultos: efeitos do género, idade e experiência. *Actas da II Conferencia Internacional de Investigação em Educação de Infância*, Maia, Portugal

Baxter Magolda, M. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Baxter Magolda, M. (2001). *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-development*. Virginia: Stylus Publishing.

Baxter Magolda, M. (2002). Epistemological reflection: The evolution of epistemological assumptions from age 18 to 30. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich, *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 89-102). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Baxter Magolda, M. (2004). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist*, 39, 31-42.

Case, R. (1992). Neo-Piagetian theories of intellectual development. In H. Beilin & P. Pufall (Eds.), *Piaget's theory* (pp. 61-104). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Commons, M., Richards, F., & Armon, C. (1984) (Eds.). *Beyond formal operations: Vol. I. Late adolescent and adult cognitive development*. New York: Praeger.

Commons, M., Sinnott, J., Richards, F., & Armon, C. (1989). *Adult development: Vol. 1: Comparisons and applications of adolescent and adult development models*. Westport: Praeger.

- Faria, C. (2008). Vinculação e Desenvolvimento Epistemológico em Jovens Adultos. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga. Retirado de: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8077/1/Tese_CarlaFaria.pdf
- Felder, R. M., & Brent, R. (2004). The intellectual development of science and engineering students, Part 1 – Models and challenges. *Journal of Engineering Education*, 93, 269-277.
- Ferreira, J., & Bastos, A. (1995). Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker. In L. Almeida, M. Simões, & M. Gonçalves (Eds.), *Provas Psicológicas em Portugal* (Vol. 1, pp. 287-307). Braga: APPORT.
- Friedman, A. (2004). The relationship between personality traits and reflective judgment among female students. *Journal of Adult Development*, 11, 297-304.
- Hofer, B. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- Hood, A., & Ferreira, J. (1983). Stages in the Cognitive Development of University Students. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 79-90.
- Jehng, J., Johnson, S., & Anderson, R. (1993). Schooling and students' epistemological beliefs about learning. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 23-35.
- King, P., & Kitchener, K. (1994). *Developing Reflective Judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- King, P., & Kitchener, K. (2002). The Reflective Judgment Model: Twenty years of research on epistemic cognition. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich, *Personalepistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 37-62). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- King, P. M & Kitchener, K. S. (2004). The reflective judgement: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39, 5-18.
- Knefelkamp, L. L. & Slepitzka, R. A. (1976). A cognitive development model of career development: An adaptation of the Perry scheme. *Counseling Psychologist*, 6, 53-58.
- Kramer, D. (1983). Post-formal operations? A need for further conceptualization. *Human Development*, 26, 91- 105.
- Kramer, D. (1989). Development of an awareness of contradiction across the life span and the question of postformal operations. In M. Commons, J. Sinnott, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Adult development: Vol. 1: Comparisons and applications of adolescent and adult development models* (pp.133-159). Westport: Praeger
- Kramer, D. (1990). Conceptualizing wisdom: the primacy of affect – cognition relations. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 279-309). Cambridge: Cambridge University Press.

- Kurfiss, J. (1977). Sequentiality and structure in a cognitive model of college student development. *Developmental Psychology*, 13, 565-571.
- Marchand, H. (2002). Em torno do pensamento pós-formal. *Análise Psicológica*, 2 (XX), 191-202. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v20n2/v20n2a01.pdf>.
- Martins, E. (2005). *O pensamento dos alunos no ensino superior politécnico: um estudo diferencial em função do género, idade e curso*. Comunicação apresentada no VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes, Castelo Branco.
- Medeiros, M. (2007). O desenvolvimento cognitivo do estudante do ensino superior. *Psychologica*, 44, 261-284.
- Medeiros, M. (2008). *Manual da Disciplina de Psicologia do desenvolvimento do Adolescente e do Adulto*. Departamento de Ciências da Educação. Universidade dos Açores.
- Medeiros, T., Ferreira, J., Almeida, L., Peixoto, E., Tavares, J., & Morais, H. (2002). Desenvolvimento cognitivo do estudante do ensino superior: Efeito do curso, ano e género. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36, 355-373.
- Palmer, B., & Marra, R. (2004). College student epistemological perspectives across knowledge domains: A proposed grounded theory. *Higher Education*, 47, 311-335.
- Palmer, B., Marra, R., Wise, J., & Litzinger, A. (2000). *A longitudinal study of intellectual development of engineering: What really counts in our curriculum?* Paper presented at the Frontiers in Education Conference, Kansas City.
- Parker, J. (1984). *The preliminary investigation of the validity and reliability of Parker Cognitive Development Inventory*. Iowa: University of Iowa.
- Paulsen, M. & Wells, C. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students. *Research in Higher Education*, 39, 365-384.
- Perry, W. (1970). *Forms of ethical and intellectual development in the college years: A scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perry, W. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A. Chickering & Associates, *The modern American college: Responding to the new realities of diverse students and a changing society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perry, W. (1999). *Forms of ethical and intellectual development in the college years: A scheme*. New York: Jossey-Bass.
- Pirttila-Backman & Kajanne, 2001 Pirttila-Backman, A., Kajanne, A. (2001). The development of implicit epistemologies during early and middle adulthood. *Journal of Adult Development*, 8, 81-97.

Pirttila-Backman, B. & Kajanne, A. (2004). The development of implicit epistemologies during early and middle adulthood. *Journal of Adult Development*, 8, 81-97.

Ryan, M. & David B. (2003). Gender differences in ways of knowing: The context dependence of the attitudes toward thinking and learning survey. *Sex Roles*, 49, 693-699.

Sternberg, R. (1984). Higher-order reasoning in postformal operational thought. In M. Commons, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations* (pp. 74-92). New York: Praeger.

Sutton, R. E., Cadarelli, A., Lund, R., Schurdell, D., & Bichsel, S. (1996). A developmental constructivist approach to pre-service teacher's ways of knowing. *Teaching & Teacher Education*, 12, 413-427.

Wise, J. C, Lee, S. H., Litzinger, T., Marra, R. M., Palmer, B. (2004). A report on a four-year longitudinal study of intellectual development of engineering undergraduates. *Journal of Adult Development*, 11, 103-110.

Zhang, L. (1999). A comparison of U.S. and Chinese university students' cognitive development: The cross-cultural applicability of Perry's theory. *The Journal of Psychology*, 133, 425-439.

Zhang, L. (2004). The Perry scheme: Across cultures, across approaches to the study of human psychology. *Journal of Adult Development*, 11, 123-138.

A (RE)CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE

Liliana Rodrigues

Centro de Investigação em Educação
Universidade da Madeira

Pensar a universidade é olhar para a conceção de academia como um lugar de reflexão, conhecimento e crítica. “Academos” era um herói da mitologia grega, sepultado num bosque onde nasceu a Academia de Platão. Acreditava-se que todos podiam expressar as suas ideias e, acima de tudo, a Academia era um lugar de produção de conhecimento e não tanto de transmissão de conhecimento. Mais do que ensinar, uma academia tem que produzir. Mas produzir o quê?

«Linhas de montagem. As universidades não serviam só para estudar, acrescenta Ricardo Morgado: «Eram espaços de conhecimento, de espírito crítico, de debate político e cultural.» E hoje são o quê? «Por vezes, parecem linhas de montagem de uma fábrica. O fim é acabar o curso e conseguir um lugar no mercado de trabalho». Tudo o resto passa a ser secundário e com isso as universidades tornaram-se o reflexo do que é a sociedade: «São poucos os que confiam no poder da política para mudar o estado das coisas.» (Kátia Catulo, Jornal i, 24/03/2012).

E nesta lógica de produção em série de diplomas universitários sucederam “as três crises com que se defrontava a universidade” (Santos, B. S., 2008, p.15). Boaventura Sousa Santos identifica três crises: a crise da hegemonia, a crise da legitimidade e a crise institucional (ibidem). Façamos então uma análise aos três conceitos.

A hegemonia “diz respeito a um grupo organizado de significados e práticas, ao sistema de significações central, efectivo e dominante, valores e acções vividos. (...) As escolas, (...) não [são] apenas [os lugares onde se] “processam pessoas”, também “processam conhecimento”. Actuam como agentes de hegemonia cultural e ideológica, (...), como agentes de tradição selectiva e “incorporação” cultural” (APPLE, M., 1999, pp. 27-28).

Assim, os grupos hegemónicos não exercem apenas o seu poder sobre os outros grupos. Eles criam uma rede de significados e de valores que são efetivados na vida de todos os dias. As instituições de ensino não estão imunes a este sistema ideológico que domina, subjuga e que age sobre os grupos dominados. De forma silenciosa, particularmente nas sociedades

democráticas, a hegemonia seleciona, corta e recorta o conhecimento e a cultura de modo a garantir as suas pretensões ideológicas: a existência de dominadores e de dominados. Mas falar de hegemonia, e já aqui recorreremos a esse substantivo, implica a sua relação com a ideologia.

“(...) Para mim, a palavra ideologia tem um sentido totalmente neutro: uma ideologia é um sistema de ideias. Quando falo de ideologia, não denuncio nem designo as ideias dos outros. Reduzo a uma teoria, uma doutrina, uma filosofia ao seu grau zero, que é ser um sistema de ideias” (MORIN, E., 1991, p. 162).

A ideologia será, portanto, um sistema fechado de ideias e de princípios que por si só induz a valores a serem praticados por um grupo, ou por toda uma sociedade. O perigo da ideologia assenta na possibilidade de ela ser surda e muda ao diálogo e à diferença. Esse é o momento em que ela se torna hegemónica. É assim que ela autoriza convicções divergentes que, não raras vezes, são exclusivamente modos de se perceber como pretensamente democrática. Na verdade o que se faz é tolerar a diferença *essencializando* a identidade hegemónica, quer dizer, dá-se a absorção do diferente porque a alteridade traz em si a marca da exclusão. Por outro lado, é esta marca que serve de motor à mudança e à transformação social ainda que tenha de reconhecer que a identidade veda, obstrui e embarga e não consente que a diferença se mostre de forma ostensiva.

A sua legitimidade, da identidade hegemónica, leva-nos a pensar que a sua aceitação é um destino que toca o fatalismo dos gregos antigos. Mas essa aquiescência é, primeiramente, mais simbólica e formal do que real. Isto é, a legitimidade de determinações ocultas conferem poder ao que por si só é ilegítimo: dominar. E em princípio, são as instituições públicas quem estão em melhor posição de fazer esta análise que não é apenas uma análise social ou individual mas que é, principalmente, uma análise ao conhecimento. E nenhuma instituição, como a universidade, está em tão boa posição para decidir o que é o conhecimento e para quem é o conhecimento. Acresce a isto o facto de ser o Estado a aprovar ou a desaprovar os desenhos curriculares dos cursos universitários. Num passado recente, acreditou-se que Bolonha (que foi uma imposição do Estado) daria a formação do *Gentleman* e que os processos pedagógicos iriam mudar radicalmente em relação à ideia de “uma só boca que fala e muitíssimos ouvidos, com um número maior de mãos que escrevem” (Nietzsche, 1979, p. 120). A verdade é que a universidade continua a formar para a especialização e sem a visão do todo sofremos a pior espécie de escravidão: ausência de pensamento crítico e filosófico. E uma universidade sem Filosofia e sem crítica não é digna de se chamar universidade.

E é este o paradoxo da universidade: produzir cultura, pensamento crítico e científico e, em simultâneo, tem que produzir conhecimento instrumental (Boaventura Sousa Santos, 2008, p. 15). De todas as inovações, soluções e contradições a universidade sabe que “(...) *a respeitosa distância e com uma certa atitude de espectador anelante, está o Estado para recordar, de vez em quando, que ele é o objetivo, a finalidade e a súmula do estranho procedimento em falar e escutar*” (Nietzsche, 1979, p. 121).

Foi esta a primeira grande crise da universidade: a crise de hegemonia. A universidade deixou de ser a demonstração da genialidade cultural e intelectual. No caso da Europa e da sua universidade humanista quase tudo foi reduzido a um sistema económico que tudo vende, aluga e trespassa. A universidade europeia tem que reconquistar aquilo que fez de nós europeus. E “*ser europeu é tentar negociar, moralmente, intelectualmente e existencialmente, os ideais, afirmações, praxis rivais da cidade de Sócrates e da cidade de Isaías*” (Steiner, G., 2006, p. 36). A elite universitária caminha para a especialização científica cuja estreiteza mostra que “*um homem de cultura degenerada é um sério problema e sentimo-nos profundamente perturbados quando observamos que todos os nossos homens públicos, estudantes e jornalistas carregam os signos dessa degeneração*” (Nietzsche, 1979, p. 128). A diferença entre especialista e técnico é muito ténue e foi esse esbatimento, com a cumplicidade do Estado, sobre os fins da universidade que a levaram à segunda crise: a crise da legitimidade.

Tanto a hierarquia dos saberes, colocados numa lógica de utilidade a serem vendidos no mercado, como os *numerus clausus*, as exigências sociais (Boaventura Sousa Santos, 2008, p. 15), de democraticidade e de igualdade de oportunidades fizeram da universidade um lugar onde a democratização é mais prometida do que realizada e assim a sua legitimidade é posta em causa por não ser capaz de cumprir o que prometeu: ser uma instituição de cultura autêntica. Na perspetiva de Nietzsche (1979) o que temos é uma falsa cultura universitária que aniquila qualquer possibilidade de autonomia do aluno precisamente porque a autonomia exige uma relação de dependência professor/aluno. Assim, esta cultura histórica é a destruição da Filosofia e há um tipo de jornalismo assumido pelos professores universitários que na sua visão são meros funcionários do Estado.

Aos homens de cultura “*faltava-lhes algo que teria de chegar de fora, isto é, uma autêntica instituição de cultura que pudesse proporcionar-lhes objectivos, mestres, métodos, modelos, companheiros (...)*” precisamente porque “*os nossos universitários «independentes» vivem sem filosofia e sem arte*” (Nietzsche, 1979, pp. 129-125). Daqui decorre a crise institucional, cada vez mais visível, que se refere ao desinvestimento e à mercadorização

da universidade. E a par com estes dois fenômenos a universidade, cinicamente, apregoa a autonomia que já nem é financeira.

O desinvestimento, por parte do Estado, na educação superior e na investigação deve-se, segundo Boaventura de Sousa Santos (2008), a dois tipos de fatores: externos e internos. Em relação aos fatores externos podemos identificar a eterna crise financeira, o capitalismo educacional, a ideia contemporânea de receitas próprias, *a privatização de serviços, a urgência da universidade produzir para o mercado e de se produzir a si mesma como mercado e a necessidade de valorização capitalista da universidade* (p.21). Quanto aos fatores internos encontramos a *“mediocridade docente (...), a falta de produtividade (...), a defesa de privilégios (...) e interesses corporativos, bem como a ineficiência no uso dos meios (...) e a falta de democracia interna (...) que produz cinismo e individualismo”* (p. 22).

Na minha perspectiva a agonia em que vivem as universidades deve-se, essencialmente, à primeira crise de onde todas as outras decorrem. A intelectualidade universitária resume-me a especialistas mais ou menos eruditos que, com ou sem intenção, educam para a conformidade e submissão (Nietzsche, 2003, p.8). As universidades ao se tornarem servas do Estado perderam toda a sua autonomia e projetam não só essa tal falsa cultura como uma pseudo autonomia que se reveste, aqui fazendo uso de algum sarcasmo, de uma dupla liberdade acadêmica. *“Feliz época, esta, em que os jovens são bastante sagazes e cultos para poderem guiar-se a si mesmos!”* (Nietzsche, 1979: 121). O aluno ouve o que quiser, escreve se o entender, numa lógica de cultura que se faz pelo ouvido e pela boca. *“(...) eis o aparelho académico exterior, eis a máquina cultural universitária posta em funcionamento”* (Nietzsche, 1979, p.121).

A reconstrução da universidade passa, particularmente, pelo relembrar dos seus propósitos que não se resumem a tubos de ensaios e soluções financeiras concebidas por engenharias avulsas que fazem nascer e crescer desagregados os alicerces da formação universitária. Por isso mesmo é que já no séc. XIX Nietzsche refere que *“a partir da minha comparação interpretei agora o que eu entendo por instituição de cultura autêntica e compreendi as razões pelas quais na universidade não reconheço, nem de longe, tal instituição”* (Nietzsche, 1979: 135).

Toda e qualquer universidade têm que garantir a preservação cultural e acima de tudo, que ela é o lugar onde os verdadeiros problemas da vida são colocados, que ela é o lugar do enigma, da orientação e da cultura. Honrar o PhD, Philosophy Doctor, cabe a cada professor universitário, mas

assumir os papéis e as funções da universidade cabe à própria instituição que se deve ver como um ponto vital do seu país. Pensar os fins das instituições de ensino e de cultura é uma tarefa de um país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, M. (1999). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Ed.

Morin, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget

Nietzsche, F. (1979). *O Futuro das Instituições de Ensino*. Lisboa: Via Ed.

Nietzsche, F. (2003). *Escritos Sobre Educação*. S. Paulo: Ed. Loyola

Santos, S. B. e Filho, N. A. (2009). *A Universidade no Século XXI - Para uma Universidade Nova*. Lisboa: Almedina

Steiner, G. (2006). *A Ideia de Europa*. Lisboa: Gradiva.

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS. O PONTO DE VISTA DA SAÚDE

Gorete Reis

Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

Hoje, para a maioria das pessoas, a vida organiza-se de acordo com a comunicação massmediática, nomeadamente dos jornais e da televisão. Mesmo a população adulta e idosa precisa de conhecer o que se passa à sua volta para poder gerir o seu dia-a-dia e, para tal, é condição básica dominar a linguagem oral e escrita. Sabemos que os níveis de literacia dos adultos e idosos, em Portugal e na Madeira são ainda deficitários e, por isso, têm sido criados programas que visam dar novas oportunidades para adquirir conhecimentos e competências básicas da língua. As repercussões desse controlo da linguagem fazem-se sentir na gestão da própria saúde, complexa e exigente, já que muitas tarefas de cuidados são endereçadas à própria pessoa e sua família.

Interessa, pois, conhecer quem são estes concidadãos, que níveis de escolaridade têm e que factores pessoais e contextuais podem influenciar as condições de desenvolvimento, nomeadamente através da educação.

Viver activamente

As pessoas têm a expectativa de viver mais anos, saudáveis e sem incapacidades, fundamento para o envelhecimento bem sucedido, mas cujo sucesso é alcançado de diferentes maneiras, pelos diferentes indivíduos (Ferri, James & Pruchno, 2009). No entanto, as perspectivas sob que é abordado, realçam distintos aspectos que vão da longevidade, à saúde e à satisfação. A estes critérios, Rowe e Kahn (1997) associam o baixo risco de doença ou de incapacidade por doença, o elevado funcionamento físico e mental e o envolvimento activo com a vida.

Consegue-se reformular a própria vida, focando o que é verdadeiramente importante e mantendo a motivação para fazer projectos pessoais que se vão adequando, em complexidade, às suas próprias possibilidades (Lawton, Moss, Winter *et al*, 2002). O envolvimento activo

com a vida assume as formas de relação interpessoal e actividades produtivas que criam valor social (Rowe & Kahn, 1997) e geram satisfação.

A maior parte das pessoas mantém-se independente na idade mais avançada, necessitando de cuidados de proximidade, seja na saúde seja no âmbito social (WHO, 2002). Nesse sentido a Comissão Europeia decidiu declarar 2012, o Ano Europeu do Envelhecimento Activo e da solidariedade entre gerações, promovendo uma cultura positiva para o envelhecimento e para a inclusão intergeracional. Há pessoas que lidam bem com o seu processo de envelhecimento, adaptam-se às mudanças e transitam para novos estádios de desenvolvimento num movimento entre ganhos, perdas e adaptação (Baltes & Cartenson, 1996). Outras, porém, vivem em contextos pouco favoráveis ao desenvolvimento dos desideratos da Comissão Europeia, seja pelas mudanças na organização social, nomeadamente da família, seja pela baixa literacia dos membros adultos e idosos que dificulta lidar com o imprevisto e com a mudança. A organização da família tem novas apresentações e Bengston, Lowenstein, Putney, e outros (2003) verificaram que as relações intergeracionais se mantêm fortes, apesar de complexas e de configurarem outros modelos de família que não o tradicional. O Estudo do perfil do envelhecimento da população portuguesa (Oliveira, Rosa, Pinto, *et al*, 2008) refere que o número dos a viver só, aumenta com a idade.

A comunicação, condição de vida

A comunicação na sociedade, mormente apoiada nos códigos da escrita, como a informática e internet, assume formas mais complexas, embora aliciantes porque imediatamente nos colocam nos mais diversos espaços do mundo e nos aproxima da família e dos amigos. Eis porque a apropriação daquela ferramenta pode ser uma mais-valia e, quando associada aos saberes anteriormente adquiridos, é um stock de recursos que podem ser mobilizados de distintos modos. Tal como Canário, recordamos que o analfabetismo é selectivo, porque acompanha a geografia da pobreza e é mutante, porque renasce, sobre novas formas, naqueles que têm dificuldade em processar a informação escrita (Canário, 2000), pelo que deve ser combatido, para se obter melhor qualidade de vida.

O nível de instrução das mulheres, mais baixo nos grupos etários acima dos 55 anos, sobe no secundário e mais ainda no superior, enquanto nos homens decresce. Em 1999, 66,4% das mulheres sem qualquer nível de instrução, tinham mais de 54 anos (INEa, 2000). A complicar o quadro foram

identificadas situações de iliteracia por desuso da capacidade de ler e escrever.

Apesar do estudo do EUROSTAT referir que somos dos países da Europa com maior taxa de população com 65 e mais anos no activo laboral (INEb, 2000) essa ocupação é maioritariamente em áreas que exigem pouca ou nenhuma qualificação. Ainda que a situação seja desejável para algumas pessoas, pois teriam no emprego uma forma de acrescentar recursos económicos às suas magras pensões, é difícil nos tempos de escassez de emprego.

Há implicações da iliteracia na educação para a saúde, porque há maior dependência e um maior consumo de serviços de emergência e dos serviços diferenciados ou de cuidados curativos, em vez dos preventivos que têm mais baixos custos e são mais eficazes (Loureiro & Miranda, 2010). Este cenário felizmente está a mudar, pois foi, até hoje, incentivado pelas políticas de saúde que tentam centrar na comunidade serviços de proximidade.

A educação para a saúde é parte da educação global dos adultos, pelo que se devem considerar os diversos factores intervenientes, pessoais ou contextuais, quando se organiza o processo de ensino. Há mudanças na forma de aprender e por isso as estratégias devem ajustar-se às necessidades da pessoa, envolvendo-a e motivando-a para a adopção de comportamentos de saúde.

Que mudanças podem ocorrer no ciclo de vida de um adulto?

A memória resulta do desenvolvimento da pessoa em interacção com a sociedade e o mundo, havendo períodos sensíveis para certas aprendizagens. Este facto coloca alguns adultos e idosos em situação de desvantagem, quando têm de adquirir competências em determinado campo cujo desenvolvimento deveria ter acontecido em períodos anteriores. No entanto, é possível a adaptação às necessidades, porque há outras capacidades como a linguagem, o raciocínio e o cálculo que se desenvolvem em paralelo, bem como é mantida a sensibilidade ao treino cognitivo e à terapêutica medicamentosa, que estimula capacidades remanescentes (Gonzaga & Nunes, 2008),

Aprender requer atenção, capacidades perceptíveis de resolução de problemas e de recuperação da informação, mas sem memória não se aprende. O declínio da inteligência é menos visível e não é universal, o que revela a plasticidade intra individual, a multidimensionalidade e a

multidireccionalidade dos processos de desenvolvimento do adulto (Marchand, 2001).

A saúde mental é uma componente da saúde em geral, que reúne uma dimensão subjectiva – o bem-estar, e uma dimensão objectiva – a ausência de transtornos mentais. Paúl e Ebrahim (2006), verificaram, numa população inglesa, que a prevalência do sofrimento psicológico era de 20%, representando as mulheres a maior percentagem; e que os problemas de saúde e as limitações eram fortes preditores daquela perturbação. A solidão é também um importante preditor do distress psicológico (Paúl, Ayis & Ebrahim, 2006). De acordo com dados conjuntos dos Institutos Nacional de Estatística e Nacional de Saúde Dr. Ricardo Jorge, referentes ao inquérito nacional de saúde 2005/2006 em Portugal (INE, INSA, 2009), o sofrimento psicológico aumentou com a idade e a menor escolaridade. Fragoeiro (2008), num estudo sobre Saúde Mental das Pessoas Idosas na RAM, constatou que apenas 3,2% das pessoas apresentavam distress e que o afecto positivo e os laços emocionais apresentaram resultados satisfatórios e compatíveis com saúde mental. Um estudo realizado na Madeira em 2007 com idosos a viverem na comunidade revelou um número elevado (57%) de pessoas com 65 e mais anos, com humor deprimido (Reis, Silva & Fernandes, 2009),

O Relatório do Estudo de Necessidades dos Seniores em Portugal refere que metade da população idosa apresenta patologia, sendo o valor maior nas mulheres (56%) e nos mais velhos (63,6%) (CEDRU, 2008; Paúl, 2007). As doenças mais prevalentes têm carácter crónico e predispõem à incapacidade.

MATERIAL E MÉTODOS

Este é um estudo de natureza quantitativa, descritivo e analítico.

A amostra é não probabilística, acidental, constituída por 380 pessoas que vivem na comunidade na Região Autónoma da Madeira e que têm 55 e mais anos. Há representantes de todos os concelhos da Região por sexo e grupo etário, tendo sido seleccionados pelo sistema de bola de neve

Variáveis: idade, género, estado civil, escolaridade, hábitos de sono, presença de doença e toma de medicamento, funções cognitivas, felicidade, solidão, sofrimento psicológico e isolamento.

Utilizámos o Protocolo P3A (Active Aging Assessment) usado por Paúl e colaboradores no Projecto DIA, em 2007. Neste estudo foi aplicado um Formulário que continha alguns dos instrumentos do Protocolo,

concretamente: General Health Questionnaire - GHQ-12 (Goldberg & Hillier,1979); é a versão abreviada de 12 itens. Rastreia problemas psiquiátricos *minor* e é usada como um indicador de perturbação psicológica. O ponto de corte largamente utilizado é 4, que é o recomendado por muitos autores (Bowling, 1991), bem como o utilizado (Paúl, Ayis & Ebrahim, 2006). Valores iguais ou superiores a 4 indicam *sofrimento (distress) psicológico*;

O Questionário de Bem-Estar/Felicidade - QBE/F (Lykken & Tellegen,1996) avalia a Felicidade, componente do bem-estar subjectivo, que traduz o grau de contentamento que resulta de um balanço hedonista entre experiências positivas e negativas. É uma simples questão, pontuada de 1 a 4, sobre o balanço do momento quanto a sentir-se bem e feliz, apesar das coisas boas e más que lhe sucederam. As posições 1 e 2 são consideradas de infeliz/descontente e as posições 3 e 4 feliz/contente;

O Mini Mental State Examination - MMSE (Folstein, Folstein & McHugh, 1975) validado para a população portuguesa, foi trabalhado como variável contínua.

A Escala de Solidão (Paúl, Fonseca, Ribeiro & Teles, 2006) faz uma avaliação subjectiva daquele. Avalia a frequência, momento temporal, e continuidade da situação. Basta referir o sentimento para ser incluído no grupo dos que sentem solidão.

A Escala de Rede de Apoio Social (ERAS) (Lubben, 1988) avalia a integração social e a rede social do indivíduo. É escala tipo Likert, O score global está compreendido entre 0 e 48. Lubben (1988) aponta o valor 20 como ponto de corte. Pontuações de vinte e abaixo indicam risco de isolamento.

Os dados foram colhidos entre Maio e Dezembro de 2008. Respeitamos os preceitos éticos, concretamente a liberdade para participar e para desistir a qualquer momento, o anonimato das fontes e a confidencialidade dos dados.

RESULTADOS

A maioria na amostra é do género feminino, 62,6%. A média de idade é 68,7 anos, com desvio padrão de 9,2 anos, variando a idade entre os 55 e os 99 anos

Os casados representam a maioria, 54,6%; os viúvos, 28,2%; os solteiros, 13,4% e por fim, os divorciados, 3,7%.

Há um percentual elevado de pessoas analfabetas (28,4%) e 46,8% têm apenas 4 anos de escolaridade. Realça-se que apenas 7,6% possuem ensino superior. Têm até 8 anos de escolaridade 8,4% das pessoas e, entre 9 e 12 anos, 8,7%. Aproximadamente um quarto da amostra (24,7%) tem entre 5 anos de escolaridade e o Ensino Superior. Verifica-se, na comparação entre os sexos, que as mulheres têm mais (29,4%) analfabetismo e os homens maior percentual no Ensino primário, nos restantes grupos não se apresentam diferenças percentuais relevantes entre os géneros. Há uma evolução em função da idade quanto ao nível de habilitações escolares, sendo que nos mais idosos a maioria (60,0%) é analfabeta e muito poucos (4,0%) têm formação de nível superior. No grupo dos mais jovens a maioria (57,9%) tem Ensino primário e o Ensino Superior é detido por um baixo percentual (11,7%), embora seja o maior da amostra naquele nível de escolaridade.

Tabela 1. Escolaridade por género e idade.

Escolaridade		Analfabeto	Ensino primário	<= 8 anos	>= 9 anos	Ensino superior	TOTAL	
G é n e r o	Feminino	n	70	108	23	18	19	238
		%	29,4	45,4	9,7	7,6	8,0	100,0
	Masculino	n	38	70	9	15	10	142
		%	26,8	49,3	6,3	10,6	7,0	100,0
G r u p o	55-64	n	10	84	12	22	17	145
		%	6,9	57,9	8,3	15,2	11,7	100,0
	65-74	n	50	55	12	9	8	134
		%	37,3	41,0	9,0	6,7	6,0	100,0
E t á r i o	75-84	n	33	31	7	2	3	76
		%	43,4	40,8	9,2	2,6	4,0	100,0
	85 e +	n	15	8	1	0	1	25
		%	60,0	32,0	4,0	-	4,0	100,0

As funções cognitivas estão preservadas na maioria (96,6%) das pessoas, mas aqueles que apresentam défice são 2,6% das mulheres e 0,8%

dos homens. No grupo das pessoas com 85 e mais anos, 24% apresentam défice cognitivo.

O sofrimento psicológico está presente em 15,3%, das mulheres, face aos 4,2% nos homens. Os mais idosos têm mais sofrimento psicológico. No grupo das mulheres 30,7% dizem-se infelizes e, no dos homens, 26,8%; mas é nos mais idosos que a infelicidade é maior (44,0%)

Tabela 2. Indicadores Psicológicos

Défice cognitivo (ponto de corte MMSE)	n	%
Não apresenta	367	96,6
Apresenta	13	3,4
Total	380	100,0
Sofrimento psicológico (Usando variáveis categóricas e ponto de corte 4)		
Sem sofrimento	306	80,5
Com sofrimento	74	19,5
Total	380	100,0
Felicidade (2 categorias)		
Nada + Um pouco	111	29,2
Bastante + Muito	269	70,8
Total	380	100,0

No que respeita aos hábitos de vida, realçamos os de sono, por serem aqueles em que se verificaram mais perturbações (42,4%), sendo assinalada a dificuldade em adormecer, em manter o sono e a coexistência de ambas. Dos que reconhecem ter dificuldades em dormir apenas metade está medicada. As mulheres recorrem mais à ajuda médica.

Tabela 3. Hábitos de sono e uso de terapêutica.

Hábitos de sono	n	%
Não tem problemas de sono	214	56,3
Tem problemas de sono e não toma medicação	81	21,3
Tem problemas de sono e toma medicação	80	21,1
Não indicou	5	1,3
Total	380	100,0

Há 51,3% das pessoas a sofrerem de Hipertensão Arterial, de que 34,6% são mulheres

A morbidade é elevada, porque há 68,4% da amostra que tem doença diagnosticada e tomam medicação (80,3%) sendo que 51,3% fazem polimedicação (tomam 3 ou mais medicamentos).

Tabela 4. Presença de doenças e uso regular de medicação.

Doenças diagnosticadas			Uso de medicação		
	n	%		n	%
Não	113	29,7	Normalmente não tomo medicamentos	75	19,7
Sim	260	68,4	Tomo 1 ou 2 medicamentos regularmente	110	28,9
Não indicou	7	10,8	Necessito de tomar 3 ou 4 medicamentos regularmente	92	24,2
Total	380	100,0	Necessito tomar 5 ou mais medicamentos regularmente	103	27,1
			Total	380	100,0

Apesar da baixa prevalência da solidão, verificámos que, entre as mulheres, 14,3% a referenciam e entre os homens, 7,8%, No grupo das mulheres as pessoas que se sentem isoladas são 7,6% e no dos homens temos 8,9% isolados.

Tabela 5. Sentimento de solidão e isolamento social.

Solidão	n	%	Isolamento	N	%
Não	334	87,9	Não Isolado	347	91,3
Sim	45	11,8	Isolado	30	7,9
Não indicou	1	0,3	Não indicou	3	0,8
Total	380	100,0	Total	380	100,0

Quando relacionamos algumas variáveis verificamos que se associa o pior desempenho das funções cognitivas à maior idade ($p < 0,001$); o sofrimento psicológico está associado às mulheres ($p = 0,019$) e àqueles que são divorciados e viúvos ($p = 0,001$). As perturbações do sono associam-se às mulheres ($p = 0,006$); e a presença de doença também se associa ao género feminino ($p < 0,001$), e a quem tem menor nível de escolaridade ($p = 0,025$).

Há associação entre a solidão e o menor nível de escolaridade ($p = 0,002$). Existe rede social de apoio quando menor é a idade ($p = 0,014$) e ser casado também a favorece ($p = 0,001$).

DISCUSSÃO

A amostra respeita às características da população, sendo prevaletentes as mulheres e os casados. Estes resultados estão em conformidade com os de outros estudos da população portuguesa que têm revelado a baixa literacia ou mesmo o analfabetismo (Costa, 2005; Fragoeiro, 2008). A escolarização, por ser baixa, não surge como um factor protector para as pessoas, conforme aventam Matthews, Jagger, Miller e outros (2009), mas pode configurar o que Baltes, Staudinger e Lindenberg (1999) identificam como sendo os aspectos comuns interindividuais, assim como as diferenças inter individuais que marcam o ciclo de vida, pois também traduz as influências político - sociais das diversas épocas.

A maioria das pessoas mantém integridade das funções cognitivas, mas quando surge o défice, ele é mais frequente nas mulheres e nos mais idosos, dados semelhantes aos encontrados no estudo sobre a população portuguesa de Oliveira, Rosa, Pinto e outros (2008).

A avaliação do bem-estar subjectivo revelou que a maioria se sente feliz. O estado civil é um dos factores robustos para o bem-estar e, nesse sentido, o afirmam Simões, Ferreira, Lima e outros (2000). Esta avaliação mais emocional, que resulta de um balanço entre as coisas boas e menos boas que nos aconteceram na vida, revela que as pessoas deste estudo têm condições favoráveis de funcionamento que as ajuda a fazer face aos desafios da vida (Novo, 2003).

A saúde mental abrange uma dimensão mais subjectiva, o bem-estar, e uma objectiva que se verifica na ausência de transtornos mentais. Na amostra, o sofrimento psicológico não é sentido pela maioria, ainda que haja 19,5% das pessoas a referi-lo; resultados próximos dos encontrados por Paúl e colaboradores (2006), num estudo realizado à população idosa na Inglaterra. O Inquérito de Saúde de 2005-2006 (INE; INSA, 2009) corrobora estes resultados, ao constatar o aumento do sofrimento psicológico (41%) com a idade, sobretudo nas pessoas com 75 anos e mais, bem como com a baixa escolaridade.

O sono, sendo uma função reparadora e reguladora das funções cerebrais, modifica-se no ciclo de vida e carece de adaptação da pessoa aos novos ritmos. No entanto, nem sempre é fácil fazê-lo e, como neste estudo,

são comuns os problemas (Cortez-Pinto, 2006) que levam as pessoas a procurar ajuda. Noutro estudo realizado por Ohayon (2009) são apontadas duas interrupções do sono em 59% das pessoas, muitas vezes relacionadas com a morbilidade (Cuellar, Rogers, Hysgham, *et al*, 2007) o que traduz as implicações na vida diária e na qualidade de vida.

A hipertensão arterial afecta metade da amostra, o que se encontra em linha do que afirmaram Polónia, Ramalhinho, Martins e outros (2006), de que 43% da população adulta sofre de hipertensão. Este é um dos elementos do risco cardiovascular que deve ser detectado precocemente, tratado medicamente e acompanhado para apoio no auto cuidado, concretamente na educação para a saúde.

CONCLUSÃO

Estamos perante pessoas que vivem na comunidade, que são independentes para governar a sua vida e, por essa razão, são muito poucas as que têm défice cognitivo. A estimulação advém de muitas áreas sem dominância de nenhuma, embora a componente biológica possa justificar diferenças individuais (Marchand, 2001; Pais, 2008). Salthouse, Berisch e Miles (2002) assinalam que o funcionamento cognitivo é sobretudo efeito da estimulação ao longo do curso de vida, pelo que os bons resultados não se conseguem com a estimulação transversal. A amostra comporta pessoas com 55-64 anos, em cujo grupo estão aqueles que mantêm o exercício profissional que habitualmente solicita mais o exercício das funções. Mesmo concordando que as dificuldades podem ser compensadas pela linguagem, está patente que os mais idosos estão em risco (García, 2004) bem como as mulheres, por viverem mais, pela interferência dos efeitos biológicos, da baixa escolaridade e até por receberem menos estímulos do contexto.

A escolaridade assim como a menor idade melhoram a rede social de apoio. Daí os desafios que se colocam na formação de adultos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baltes, M.; Cartensen, L. (1996). The process of successful ageing. *Ageing and Society*, 16, 397-422.

Baltes, P.; Staudinger, U.; Lindenberger, U. (1999). Lifespan psychology: Theory and Application to Intellectual Functioning. *Annu. Rev. Psychology*, 50, 471-507.

Bengston, V.; Lowenstein, A.; Putney, N.; Gans, D. (2003). Global Aging and Challenges to Families. In Bengston, V.; Lowenstein, A. (Eds.). *Global Aging and Challenges to Families*, 1-24, New York: Walter de Gruyter.

Bowling, A. (2005). *Measuring Health: A review of quality of life measurement scales*, 3ªEd, Berkshire: Open University Press.

Canário, R.(2000).Educação de Adultos:Um Campo e uma Problemática. Lisboa: Educa

CEDRU (2008). *Estudo de avaliação das Necessidades dos Seniores em Portugal - Relatório Final*. Lisboa: Fundação Aga Khan Portugal

Cortez-Pinto, L. (2006). Perturbações do sono no Idoso. In Firmino, H. (org). *Psicogeriatría*, 107-112. Coimbra: Almedina.

Costa, Ana. (2005). A depressão nos idosos portugueses. In Paúl, C.; Fonseca A. (eds.). *Envelhecer em Portugal*, 159-176. Lisboa: Climepsi.

Cuellar, N.; Rogers, A.; Hisghman, V.; Volpe, S. (2007). Assessment and treatment of sleep disorders in the older adult. *Geriatric Nursing*, 28 (4), 254-264.

Ferri, C.;James,I.; Pruchno,R. (2009). Successful Aging: Definitions and Subjective Assessment According to Older Adults. *Clinical Gerontologist*, 32, 379-388.

Folstein,M.; Folstein, S.; McHugh, R. (1975). Mini Mental State – A Practical Method for Grading The Cognitive State of Patients for the Clinician. *Journal of Psychiatry*, 12, 189-198.

Fragoeiro, I.M.R. (2008). *A Saúde Mental das Pessoas Idosas na Região Autónoma da Madeira*. Tese de Doutoramento apresentada no ICBAS.

García, M.D.C. (2004). Psicología da vejez: el funcionamiento cognitivo. In Fernández-Ballesteros; R (Dir.). *Gerontología Social*, 201-227. Madrid: Pirámide.

Goldberg, D.; Hillier, V. (1979). A scaled version of the General Health Questionnaire. *Psychological Medicine*, 9, 139-145.

Gonzaga, L. (2008). O Esquecimento. In Nunes, B. (Coord). *Memória: Funcionamento, Perturbações e Treino*, 73-80. Lisboa: Lidel.

Heinekken, Eino. (1993). Socioeconomic and life-style factors a modulators of heath and functional capacity with age. In Schroots, J.J.F.(Ed.). *Aging, Health and Competence*, 65-86. Amsterdam: Elsevier.

INEa (2002). *Mulheres e Homens em Portugal nos anos 90*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

INEb (2002). *O Envelhecimento em Portugal. Situação demográfica e sócio-económica recente das pessoas Idosas*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

INE & INSA (2009). *Inquérito Nacional de Saúde 2005/2006*. Lisboa: INE & INSA.

- Lawton, M.P.; Moss, M.; Winter, L.; Hoffman, C. (2002). Motivation in Later Life: Personal Projects and Well-Being. *Psychology and Aging*, 17 (4), 539-547.
- Loureiro, I.; Miranda, N. (2010). *Promover a saúde. Dos fundamentos à acção*. Coimbra: Almedina.
- Lubben, J. N. (1988). Lubben Social Network Scale, *Family and Community Health*, November, 44-53.
- Marchand, H. (2001). *Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e ao idoso*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Matthews, F.; Jagger, C.; Miller, L.; Brayne, C.; MRC CFAS (2009). Education Differences in Life Expectancy with Cognitive Impairment. *J Gerontol A Biol Sci Med Sci*, 64A (1), 125-131.
- Oliveira, C.; Rosa, M.; Pinto, A.; Botelho, A.;Morais, A.;Veríssimo, M. (2008). *Estudo do Perfil do envelhecimento da População Portuguesa*. Lisboa: FMUC.
- Pais, J. (2008). As Dificuldades de Memória do Idoso. In Nunes, B. (Coord.) *Memória: Funcionamento, Perturbações e Treino*, 153-169. Lisboa: Lidel
- Paúl, C.; Ayis, S.; Ebrahim,S. (2006). Psychological distress, loneliness and disability in old age. *Psychology, Health & Medicine*, 11 (2), 221-232.
- Paúl, C. (2007). Old-Old People: Major Recent Findings and European Contribution to the state of the Art. In Fernández-Ballesteros (Ed.), *Geropsychology- European Perspectives for an Aging World*, 128-144. Göttingen: Hogrefe.
- Paúl, C.; Fonseca, A.; Ribeiro, O. (2008). The Protocol of Assessment of Active Aging.
- Polónia, J.; Ramalhinho, V.; Martins, L.; Saavedra, J. (2006). Normas sobre Detecção, Avaliação e Tratamento da Hipertensão Arterial da Sociedade Portuguesa de Cardiologia. *Revista Portuguesa de Cardiologia*, 25 (6), 649-660.
- Reis, G.; Silva, C.; Fernandes, T. (2009). Depresión (humor deprimido) en los mayores residentes en la comunidad. *Gerokomos*, 20 (3), 74-77.
- Rowe, J.W.; Kahn, R. L. (1997). Successful Aging. *The Gerontologist*, 37 (4), 433-440.
- Salthouse, T.A.; Berish, D. E.; Miles, J. D. (2002). The Role of Cognitive Stimulation on the Relations Between Age and Cognitive Functioning. *Psychology and Aging*, 17 (4), 548-557.
- Simões, A.; Ferreira, J.; Lima, M.; Pinheiro, M.; Vieira, C.; Matos, A.; Oliveira, A. (2000). O bem-estar subjectivo: estado actual dos conhecimentos. *Psicologia, Educação e Cultura*, VI (2), 234-279.
- WHO (2002). *Active Aging. A Policy Framework*. Geneva: Department of Health Promotion.

SUPERVISÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICAS: TENSÕES E RELAÇÕES EM TEMPO DE CRISE E FORA DELA

Maria Adelaide Ribeiro

Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

INTRODUÇÃO

Em tempo de crise, e fora dela, emerge a necessidade de se responder eficazmente às exigências que as constantes transformações sociais impõem. Às instituições educativas reclamam-se soluções cada vez mais inovadoras como condição para a melhoria das práticas pedagógicas. E, assumindo-se a formação inicial de professores como uma etapa determinante na formação profissional dos docentes, duas questões se impõem:

Qual o papel da formação de professores na promoção da inovação pedagógica? E qual o espaço da inovação pedagógica nas práticas supervisivas que têm vindo a ser desenvolvidas nas instituições de formação de professores?

Num estudo de caso desenvolvido na e sobre a Universidade da Madeira, subordinado ao tema *Supervisão e Inovação Pedagógicas em Contexto de Estágio: Tensões e Relações*, procurámos compreender as fragilidades e potencialidades da supervisão pedagógica no desenvolvimento de práticas inovadoras, no referido contexto. Ao longo de todo o trabalho propusemo-nos responder às seguintes questões:

- Como pode a supervisão pedagógica, em contexto de estágio, potenciar o desenvolvimento de práticas inovadoras?
- Quais os critérios de seleção dos orientadores de estágio?
- Que perceções têm os orientadores das suas práticas supervisivas?
- Que perceções têm os estagiários das práticas dos seus orientadores?
- Será a supervisão pedagógica um entrave ou uma ferramenta potenciadora da inovação pedagógica?

SOBRE O CONCEITO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

A supervisão pedagógica deve promover:

a reflexão crítica sobre as forças históricas e estruturais que condicionam a pedagogia; apoiando a construção colaborativa de uma visão da educação capaz de resistir ao poder erosivo dessas forças; interrogando as inúmeras formas de autoridade a que o educador está sujeito; orientando-o para a gestão da incerteza e da complexidade; questionando os interesses aos quais a escola serve; mantendo a esperança na possibilidade de melhorar as condições irracionais, injustas e insatisfatórias da educação (Vieira, 2009, p.202).

Como pode a supervisão pedagógica resistir às forças que condicionam a pedagogia?

Kuenzer (2002) sustenta que a transformação das relações sociais e produtivas não depende apenas das instituições educativas, mas sobretudo de uma transformação simultânea das consciências e das circunstâncias. Neste sentido, qualquer transformação é sempre, e inequivocamente, uma transformação humana. Os indivíduos modificam o sistema (nos vários contextos sobre e nos quais intervêm) e são modificados por ele. E, nesta perspectiva, “o esforço da supervisão é o ânimo da rutura e da reconstrução que tira partido do sistema, isto é, joga com ele em vez de trabalhar contra ele” (Rodrigues, 2008, p.199). Jogar com o sistema implica, para além do necessário *escrutínio do real* (Rodrigues, 2008) e da tomada de *consciência das circunstâncias* (Vieira, 2009), intervir no sistema, (re) ou (des) construindo-o. A questão que se coloca é a de saber que níveis de intervenção podemos (ou devemos) esperar dos supervisores pedagógicos.

A supervisão pedagógica deve instituir-se não só como mecanismo promotor da mudança mas também, e acima de tudo, como parte ativa nesse processo, assumindo e incentivando processos inovadores, posicionando-se sempre entre o real e o possível. Mas, o exercício da atividade supervisiva, com níveis de intervenção direta ou indireta, nem sempre se encontra ao serviço de uma efetiva melhoria das práticas. As teorias que sustentam algumas práticas supervisivas são formas explícitas e/ou dissimuladas de assegurar e manter a ortodoxia dos sistemas (do nível macro ao micro).

A escolha de uma teoria tem por base a defesa da ordem, da disciplina, e do *status quo* e, grande parte das vezes, os professores [e os supervisores] que se pretendem agentes de mudança social contribuem afluientemente para a ordem celebrada. A supervisão deve assumir-se como artesã da mudança social. Ou, pelo menos, acreditar que o é (Rodrigues, 2008, p.213).

SOBRE O CONCEITO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

O conceito de inovação pedagógica, pela ambiguidade de que se reveste, é extremamente difícil de definir surgindo, habitualmente, associado aos conceitos de mudança e de reforma. Correia (1989) distingue-o dos sinónimos que vulgarmente lhe são atribuídos referindo que toda a inovação provoca sempre uma rutura, mesmo que seja parcial, com as práticas tradicionais.

Hernández (1998) refere que a inovação pedagógica tem significados diferentes, dependendo dos atores nela implicados. Neste sentido, qualquer inovação é sempre motivada por valores (os de quem a promove, os de quem a coordena, os de quem a põe em prática e os de quem recebe os seus efeitos).

Independentemente da polissemia do conceito, a inovação pedagógica “implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais” (Fino, 2008, p.277).

Na sequência da industrialização, a escola organizou-se em função das novas exigências sociais da altura. “A vida interior da escola tornou-se assim um espelho antecipador, uma preparação para a sociedade industrial” (Toffler, 1970, p.393). Ora, se o *paradigma fabril* respondeu adequadamente às exigências sociais da altura, hoje, esse paradigma (que tem permanecido quase inalterável) terá de ser, numa sociedade em constante transformação, não alterado, mas radicalmente substituído por um outro que possa conferir novamente à escola uma função de utilidade social. Como entender a mudança paradigmática neste contexto?

Paradigmas de formação

O conceito de paradigma foi definido por vários autores, em relação a diversas áreas e a diversos momentos da história. Os conceitos de *modelo*,

matriz e referência surgem, habitualmente, associados à sua definição. Thomas Kuhn (1978) define este conceito como “aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (p.60). Um paradigma corresponde, nesta perspetiva, a uma visão do mundo, partilhada pelos elementos de uma determinada comunidade. Kuhn, no célebre ensaio *A estrutura das Revoluções Científicas*, veio revolucionar a maneira de se conceber a ciência e o progresso científico. Segundo o autor, a ciência não deve ser entendida como uma aquisição cumulativa do conhecimento, em que as teorias mais recentes se acrescentam sucessivamente às anteriores até se encontrar a verdade. Por este facto, o autor sustenta que o progresso científico é incomensurável e descontínuo. Incomensurável pela impossibilidade de se medir ou quantificar e descontínuo porque resulta de mudanças revolucionárias que provocam a mudança de uma visão conceptual do mundo por outra. É nisto que consiste, na perspetiva Kuhniana, a mudança de paradigma, mudança esta que implica, a cada revolução, romper com o paradigma vigente.

Relativamente ao paradigma educacional⁷ uma questão se impõe: continuidade ou rutura?

O conceito de paradigma educacional deve ser entendido, neste contexto, como “uma matriz de crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que configuram um conjunto de características específicas na formação de professores” (Zeichner, 1983, cit. por Nóvoa, 1992, p. 54).

As diferentes visões acerca do papel da escola e as diferentes conceções em torno da profissão docente (do que deve ser o professor) influenciam, inevitavelmente, os conteúdos, os métodos e as estratégias de formação. A adoção e implementação de modelos de formação que respondam, eficazmente, às novas funções que a escola de hoje é chamada a desempenhar constitui, atualmente, um dos grandes desafios que se coloca às instituições de formação de professores.

A reflexão em torno desta questão implica uma revisão sobre o paradigma educacional dominante e sobre o paradigma que os teóricos das Ciências da Educação têm vindo a proclamar (paradigma emergente).

No quadro que se segue apresentamos uma breve síntese dos traços principais que caracterizam cada um destes paradigmas. Posteriormente,

⁷ Este conceito, paradigma educacional, deve ser interpretado numa perspetiva holística, subjacente a todos os níveis de educação e de ensino.

faremos uma reflexão sobre cada um deles estabelecendo sempre o paralelismo entre o papel da formação de professores e as práticas pedagógicas nos restantes níveis de ensino.

Paradigma dominante	Paradigma emergente
Instituições educativas centradas no ensino	Instituições educativas centradas na aprendizagem
Atividade centrada no professor (enfoque instrucionista)	Atividade centrada no aluno (enfoque construcionista)
Papel passivo por parte do aluno	Papel ativo por parte do aluno
Professor: transmissor de conhecimentos	Professor: Mediador de aprendizagens
Utilização das TIC: tónica colocada no domínio da técnica	Utilização das TIC – tónica colocada na análise crítica dos seus conteúdos
Conteúdos abstratos/descontextualização	Contextualização dos conteúdos/abertura a aprendizagens próximas da vida real
Modalidade de ensino unidirecional, do professor para o aluno	Aprendizagem pluridirecional, aprendizagem colaborativa

A tão reclamada melhoria das práticas pedagógicas implica, antes de mais, uma reflexão profunda sobre o papel dos professores e dos alunos, dos formadores e dos formandos. Impõe-se, assim, uma mudança de perspetiva: que os alunos/formandos sejam os protagonistas do seu processo de aprendizagem e construtores do seu conhecimento. E é precisamente neste ponto, na forma como se concebe a aprendizagem, e na forma como os sujeitos se relacionam com ela, que a mudança qualitativa das práticas pedagógicas deve encontrar o seu fundamento. O conceito de aprendizagem não deve ser entendido, neste contexto, apenas como a assimilação de novos conceitos ou ideias. Santos Guerra (2000) considera que a este conceito deve corresponder também a assimilação⁸ de capacidades, competências e procedimentos conducentes a uma melhor compreensão do mundo.

Papert (1991, 1993), ao atribuir aos alunos o papel principal na construção do seu conhecimento e ao reforçar a ideia de *aprendizagem situada*, na medida em que esta depende dos contextos em que ocorre, dá-

⁸ O termo assimilação não deve ser entendido apenas no sentido de *armazenamento de informação* mas também, e acima de tudo, no sentido do *saber mobilizar*.

nos conta da impossibilidade de se conceber o conhecimento “fora de quem conhece”. Neste sentido, as instituições de educação não podem ser entendidas como instituições do conhecimento, mas sim como instituições ao serviço da construção de conhecimento. No caso das instituições do ensino superior, a Declaração de Bolonha⁹ vem reforçar esta mudança paradigmática, ao atribuir a primazia ao ato de aprender.

Ao contrário do paradigma da instrução, onde se entende que é possível confirmar a existência de aprendizagens sempre que o aluno é capaz de reproduzir informação, exercícios e gestos, no paradigma da aprendizagem entende-se, pelo contrário, que o ato de aprender se encontra mais relacionado com o desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais do que com a apropriação de conteúdos construídos por outros. Deste modo, aprende-se quando somos estimulados a pensar e a aprender a aprender (Trindade, 2010, p.84).

Nesta sequência, uma questão se impõe: estarão os professores do ensino superior preparados para este novo paradigma?

Rui Trindade (2010), assumindo a necessidade de uma reconfiguração do papel do professor neste contexto, refere que a ação dos professores deve concretizar-se em torno de quatro eixos didáticos:

(1) criar as situações de apoio direto às aprendizagens dos alunos; (2) criar as situações de apoio ao trabalho autónomo dos alunos; (3) a organização de situações de trabalho e de aprendizagem e (4) criar as situações de apoio e estímulo à reflexão dos alunos (p. 93).

O *ato de ensinar* deve incluir uma série de atos: organizar, propor, mediar, apoiar, orientar, incentivar, entre outros.

Um outro aspeto que oferece grandes possibilidades à inovação é o reconhecimento das potencialidades das chamadas *escolas paralelas*, com particular destaque para as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

A importância dada a estes *mediuns* (mediadores de realidades) fez emergir, nas últimas décadas, a introdução de uma disciplina de TIC nos

⁹ Documento que deu origem à reorganização do Ensino Superior no Espaço Europeu (EEES), iniciado em Portugal no princípio do séc. XXI, instituído formalmente pelo Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de Março.

currículos de formação de professores. No entanto, a tônica colocada no domínio da técnica em detrimento de uma abordagem centrada na análise crítica dos seus conteúdos, numa integração consciente da informação por elas veiculada reduz, nesta perspetiva, o seu potencial inovador à mera tecnologia, embora se reconheça que o domínio da técnica e das ferramentas de acesso são imprescindíveis.

Neste sentido, impõe-se uma inversão de perspetiva: que as potencialidades das TIC, enquanto *mediadoras de realidades*, sejam colocadas ao serviço da aprendizagem dos alunos. Para tal, é necessário que os professores, enquanto *mediadores da aprendizagem*, sejam capazes de ajudar os seus alunos a transformarem a informação (com que diariamente são “bombardeados”) em conhecimento.

A evidência empírica mostra que as TIC têm vindo a ser utilizadas nas escolas (e em algumas instituições do ensino superior) como meros recursos didáticos ao serviço do professor, traduzindo-se em novas formas de transmissão da informação. Nalguns casos, os professores tornaram-se de tal forma dependentes destes novos meios de passar a mensagem que já não são capazes de o fazer de outra forma.

Pelas potencialidades que oferecem as TIC são, inquestionavelmente, *nutrientes cognitivos* poderosíssimos que podem abrir caminho a novas formas de construção de conhecimento. Neste contexto, um outro desafio se coloca à supervisão pedagógica: incentivar e orientar os professores no sentido de abrirem espaço a novas aprendizagens, sejam elas de natureza formal ou informal. Esta emergência resulta da constatação de que uma boa parte das aprendizagens dos sujeitos ocorre em ambientes informais, aprendizagens essas que são mais significativas quando decorrem de atividades autênticas (Lave, 1988, 1993). Nesta sequência, Carlos Fino (2009) chama a atenção para o *conflito crónico entre a atividade autêntica* (que ocorre em situações reais) e *a atividade escolar* (que ocorre no contexto escolar, descontextualizada do real), referindo que “aprender é uma parte integrante da prática social de todos os dias e acontece no mundo concreto, que não pode ser “desligado” para se seguir a aprendizagem” (p.270). Neste sentido a inovação pedagógica, no que respeita à formação de professores, não pode consistir em dotar os professores com novos processos, métodos ou estratégias para instruírem os alunos, mas sim em ajudá-los a desbravarem caminhos para que os seus alunos aprendam e construam o seu conhecimento.

A aprendizagem colaborativa tem vindo a ser muito estudada nos últimos tempos (com base nas teorias construcionistas de Vygotsky) e

constitui uma estratégia bastante promissora no campo da inovação pedagógica. O construcionismo, tal como o concebe Vygotsky, acrescenta a dimensão social ao construtivismo. Ou seja, o sujeito constrói o seu conhecimento mas fá-lo em contexto real e com a ajuda de outros. O contexto e a interação social são, nesta perspetiva, determinantes na aquisição, construção e partilha do conhecimento.

A inovação pedagógica terá, assim, mais probabilidade de acontecer em ambientes menos marcados pelo paradigma fabril. Nesta sequência, as instituições de formação de professores não podem continuar a formar professores segundo a lógica de um paradigma obsoleto. Não estarão elas, também, organizadas segundo um paradigma que insiste em manter a sua obsolescência?

Inovação pedagógica versus autonomia pedagógica

Assumindo-se a autonomia pedagógica como condição para a inovação pedagógica, uma questão se impõe: onde termina a área de influência do supervisor pedagógico e começa a autonomia e liberdade do supervisionado?

Esta questão reveste-se de grande importância, na medida em que parece constituir um dos grandes dilemas que se coloca à relação pedagógica.

Que dimensões deve abarcar o conceito de autonomia neste contexto? O que é agir autonomamente?

Nietzsche (1979), na sua Quinta Conferência, referiu-se às instituições de cultura como preparação do indivíduo autónomo, de forma a caminhar por si só. Neste sentido, o conceito de autonomia apresenta-se-nos, de certa forma, associado ao de liberdade e este, por inerência, ao conceito de responsabilidade. Por isso “quanto maior capacidade de ação tivermos, melhores resultados poderemos obter da nossa liberdade” (Savater, 1993, p.27). E, se podemos “escolher e inventar a nossa forma de vida” (idem, op. cit., p.28) não podemos excluir a possibilidade, enquanto humanos, de nos enganarmos e de podermos fazer escolhas erradas. Independentemente das nossas escolhas (certas ou erradas), a liberdade implica sempre responsabilidade e esta, por sua vez, resulta dessa mesma liberdade.

A supervisão pedagógica deve pautar-se, assim, pela liberdade que permita ao verdadeiro profissional escolher os seus métodos, os seus meios, as suas estratégias, consciente e responsabilmente. Neste contexto, “para apreciarmos o grau de autonomia que é facultado ao aluno, é preciso

examinar cada uma das componentes da situação de aprendizagem, procurando verificar que oportunidades de escolha teve o aluno” (Bireaud, 1995, p.83). Nesta perspectiva, a supervisão pedagógica deve potenciar, nos formandos, “a competência para se desenvolverem como participantes autodeterminados, socialmente responsáveis e criticamente conscientes em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social” (Jiménez Raya, 2007, p.1).

Assume-se assim a autonomia como interesse coletivo e como condição para uma (re) construção da sociedade, no sentido de a tornar mais justa, mais humana e humanizante. Nesta sequência, a finalidade da supervisão pedagógica, em contexto de estágio,

consiste em ajudar os formandos a tornarem-se supervisores da sua própria prática e, se isso não acontecer, falhou no essencial: dotá-los da vontade e capacidade de (re) conceptualizarem o seu saber pedagógico e participarem, individual e coletivamente, na (re) construção da pedagogia escolar (Vieira, 2009, p. 201).

Neste sentido, a autonomia pedagógica do formador deve construir-se em estreita ligação com a autonomia dos formandos.

(IN) CONCLUSÕES DO ESTUDO¹⁰

O grau de relação e de tensão entre a supervisão pedagógica e a inovação pedagógica, em contexto de estágio, depende de uma série de fatores que resultam das particularidades das práticas supervisivas dos orientadores de estágio e dos efeitos dessas práticas na ação dos estagiários, das características e competências dos estagiários nesta fase final da sua formação e dos condicionantes que, direta ou indiretamente, se interpõem aos vários intervenientes neste processo. Da conjugação destes fatores inferimos dinâmicas formativas distintas que se repercutem na qualidade do estágio e, conseqüentemente, nas possibilidades deste se instituir como espaço de promoção de práticas inovadoras.

A forma como os orientadores de estágio percebem as suas práticas supervisivas, no contexto da inovação pedagógica, nem sempre coincide

¹⁰ No qual participaram os orientadores científicos de todos os cursos de formação de professores da Universidade da Madeira (anos letivos 2009/2010 e 2010/2011), orientadores cooperantes e estagiários.

com as representações dos estagiários relativamente a essas mesmas práticas. E o que dizem os estagiários sobre as práticas supervisivas dos seus orientadores?

Estagiários	Sobre os orientadores científicos	Sobre os orientadores cooperantes
EEF	<i>Ele não é muito inovador. Ele tenta, mas... (EEEF, E, 4, §.3).</i>	<i>Temos dois orientadores pedagógicos e um é mais tradicional que o outro (EEEF, E, 4, §.4).</i>
EM	<i>As nossas orientadoras [a da universidade e a da escola] são diferentes Eu penso que isto é inovação e, neste sentido, as nossas orientadoras são muito inovadoras (EEM, E, 4, §1).</i>	<i>Ao ver a professora [orientadora cooperante] a dar as aulas sinto que, desta forma, os alunos aprendem melhor. Eu penso que isto é inovação (EEM, E, 4, §1).</i>
EPEB	<i>Considero que a minha orientadora científica foi muito inovadora só porque o que fizemos foi novo para nós.... Seguir uma metodologia à risca isso não é inovar, isso é mais do mesmo, isso é copiar. Inovar passa por fazer uma escolha acertada de diferentes metodologias. Sinceramente acho que é difícil inovar, já está tudo inventado (EEPEB, E, 4, §1).</i>	<i>A nossa coordenadora cooperante foi uma ótima coordenadora e era bastante inovadora, mais inovadora que a orientadora da universidade. Nós só mostrávamos o produto final à orientadora científica (EEPEB, E, 4, §2).</i>
EEI	<i>A da universidade não foi muito inovadora, não sei se era pelo facto de não estar muito por dentro da universidade [em regime parcial]. Esperava muito mais (EEEI, E, 4, §1).</i>	<i>A da escola também, se calhar pouco [inovadora]. Um professor inovador é aquele que consegue escolher os melhores métodos para obter os melhores resultados (EEEI, E, 4, §1).</i>

Como pode a supervisão pedagógica, em contexto de estágio, potenciar o desenvolvimento de práticas inovadoras?

Do escrutínio feito ao longo de todo o trabalho enumerámos uma série de fatores que, na perspetiva dos orientadores de estágio, podem potenciar ou limitar a inovação pedagógica. As possibilidades de promoção de práticas

pedagógicas inovadoras dependem do peso desses condicionantes e, acima de tudo, da forma como os diferentes intervenientes (orientadores e estagiários) ultrapassam, contornam, contrariam ou, pelo menos, atenuam esses condicionantes. Na verdade, a supervisão pedagógica não pode alterar o sistema mas pode (e deve) ajudar a transformá-lo. E como pode a supervisão pedagógica ajudar a transformar o sistema?

Um dos aspetos que parece jogar a favor de uma supervisão pedagógica *reguladora e transformadora da qualidade da pedagogia* reside na possibilidade de escolha dos orientadores e das escolas cooperantes. E, tendo em conta o peso do *invariante cultural* de que nos fala Carlos Fino, corroborado pela maioria dos orientadores deste estudo, essa escolha assume particular importância.

Relativamente aos critérios de seleção dos orientadores científicos, procurámos lançar o debate sobre esses critérios, refletindo sobre o seu percurso académico e profissional. E, se no contexto deste estudo, o triângulo¹¹ mais habilitado (do ponto de vista académico) foi o mais consonante e o que demonstrou uma maior motivação para a mudança qualitativa das práticas pedagógicas, essa evidência, por si só, não nos permite concluir que uma base científica sólida é determinante para uma prática pedagógica inovadora. No entanto, não podemos deixar de o considerar um indicador favorável à promoção da inovação, no contexto deste trabalho. E este facto constitui a primeira ponta solta desta investigação: será a formação académica dos formadores de professores determinante para a promoção da inovação pedagógica? Terá a formação académica dos formadores influência na formação e desenvolvimento de competências dos estagiários?

Uma parte significativa dos orientadores de estágio referiu como principais condicionantes da inovação pedagógica a dinâmica interna das escolas e das universidades (demasiado conservadoras) e a dificuldade dos docentes em se desprenderem do paradigma tradicional. Mas, as instituições são aquilo que as pessoas fazem ou querem fazer delas e, neste sentido, acreditamos que o potencial inovador da supervisão pedagógica reside, acima de tudo, nas pessoas. E, nesta sequência, interpõe-se a pergunta: será legítimo desresponsabilizarmo-nos pelos nossos atos, pelo facto de sermos vítimas das circunstâncias? Serão as práticas supervisivas condicionadas apenas por fatores externos aos orientadores de estágio (científicos e cooperantes)? E os estagiários, que características e

¹¹ Refere-se à interação entre os vários intervenientes implicados no processo supervisivo em estudo: orientador científico, orientador cooperante e estagiários.

competências influenciam o seu potencial inovador? Estarão os estagiários em condições de poderem gozar, consciente e responsabilmente, da sua autonomia?

A transformação do sistema implica, tal como referiram alguns orientadores deste estudo, uma rutura com o paradigma tradicional, rutura essa que passa, inevitavelmente, por um processo de desconstrução por parte dos estagiários (de tudo aquilo que vivenciaram enquanto alunos) mas também por parte dos orientadores (no sentido de se libertarem de práticas supervisivas reprodutoras, prescritivas e uniformizadas). Neste sentido, o processo de desconstrução dos orientadores deve anteceder o processo de desconstrução dos estagiários, na medida em que a rutura com o paradigma tradicional implica uma reconceptualização do papel dos formadores e dos formandos, com inevitáveis implicações nos métodos de ensino-aprendizagem. No que respeita aos métodos, uma parte significativa dos entrevistados (orientadores e alguns estagiários) acentuaram a emergência da adoção de metodologias de ensino-aprendizagem mais centradas nos alunos, com repercussões na qualidade das suas aprendizagens. E, se a inovação pedagógica só faz sentido se contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos, a supervisão pedagógica, enquanto mecanismo promovedor de autonomia e de inovação, deve incentivar os formandos a selecionarem *os melhores métodos para obterem os melhores resultados*.¹² Mas esta seleção coloca grandes tensões à supervisão pedagógica que residem no dilema *emancipação/sujeição*. A contradição entre a promoção da autonomia e a imposição de determinados modelos, por mais promissores que eles possam parecer e por mais legítimas que nos pareçam as intenções dos supervisores, constitui um dos grandes paradoxos da prática supervisiva. Nesta perspetiva, é necessário que os estagiários tenham reais oportunidades de escolha, de acordo com as possibilidades que tiveram, desde o início do curso, de conhecer diferentes metodologias, diferentes formas de ser e de estar na profissão. A motivação para a inovação pedagógica é um processo que não pode começar no fim, mas sim no início do percurso académico dos alunos. Acreditamos que o estágio pode constituir o ponto de partida para a inovação das práticas dependendo das experiências que os estagiários, futuros professores, tiverem oportunidade de vivenciar não só no estágio, mas ao longo de todo o curso. A verdade é que não se ensina a inovar e, como tal, não podemos exigir da formação de professores tal proeza, como se de um conteúdo curricular se tratasse. Entendemos que a formação de professores deve promover a

¹² Os *resultados* devem ser entendidos, neste contexto, como sinónimo de melhores e mais significativas aprendizagens.

inovação pedagógica, proporcionando e criando as condições ou ambientes fomentadores dessa inovação ao longo de todo o percurso acadêmico dos formandos. Neste sentido, a supervisão pedagógica não pode limitar-se ao *escrutínio do real* ou à *tomada de consciência das circunstâncias*, embora se reconheça que esse exercício deve constituir a primeira etapa de qualquer processo supervisivo. Para que a supervisão pedagógica se imponha como um dispositivo transformador das práticas pedagógicas é necessário que os supervisores pedagógicos reflitam também sobre as suas práticas supervisivas e sobre a repercussão dessas práticas na formação dos alunos. Acreditamos que “a investigação da ação supervisiva pode representar um instrumento de resistência e ação estratégicas, na medida em que permite desocultar constrangimentos e avaliar o potencial transformador das opções tomadas” (Vieira, 2006, p.11).

A análise das representações de uns e de outros dá-nos conta de alguns constrangimentos relacionados com a própria estrutura do estágio, com os tempos que os orientadores científicos dispõem para acompanhar os estagiários, com as características e expectativas de uns e de outros, com diferentes formas de orientar e de ser orientado, com as diferentes dinâmicas de cada triângulo e com os processos de avaliação neste contexto. Relativamente a esta questão, procurámos lançar o debate sobre a avaliação em situação de estágio e encontramos diferentes posicionamentos relativamente aos critérios, ao tipo e finalidades da avaliação. A análise em torno desta questão mostra que a avaliação não é isenta de tensões, quer para os estagiários quer para alguns orientadores de estágio, que resultam do dilema entre avaliação formativa e avaliação classificativa. A avaliação enquanto dispositivo *regulador da aprendizagem* impõe uma mudança de perspectiva: ela deve situar-se no centro de todo o processo educativo, incidindo sobre o processo e não apenas sobre o produto final. E, reconhecidas as dificuldades sentidas por alguns orientadores relativamente à avaliação neste contexto, aqui fica a segunda ponta solta: como se avalia o processo? O que se avalia? Quem avalia? Que relevância e efeitos têm os feedbacks no processo de formação dos alunos? Em que moldes deve ser feita uma avaliação orientada para a aprendizagem? Porquê esta avaliação e não outra?

O estágio, entendido como o espaço de transição entre a vida académica e profissional constitui, segundo alguns orientadores, um contexto privilegiado para se fomentar uma maior abertura entre a universidade e as escolas. Esta abertura implica um maior conhecimento, por parte destas duas instituições, sobre o que cada uma delas produz. As representações de alguns estagiários relativamente às práticas supervisivas

dos seus orientadores de estágio dão-nos conta desse distanciamento, da existência de dois mundos desligados entre si: o contexto universitário e o contexto escolar. Mas a verdade é que a carga horária dos orientadores (científicos e cooperantes) para a orientação de estágio condiciona e/ou dificulta, inevitavelmente, uma efetiva abertura nesse sentido. Esta falta de um *tempo público*, de um tempo para a discussão entre todos os intervenientes, constitui um grande constrangimento ao trabalho colaborativo, tão necessário para uma aprendizagem e transformação individuais e coletivas.

Será a supervisão pedagógica, em situação de estágio, nos cursos de formação de professores da UMA, um entrave ou uma ferramenta potenciadora de inovação pedagógica?

O estudo que aqui apresentamos permite-nos inferir alguns indicadores que podem potenciar ou limitar a inovação pedagógica neste contexto. A análise triangular mostra que esses indicadores estão mais diretamente relacionados com fatores intrínsecos do que com fatores extrínsecos (condicionantes ou estímulos externos) aos diversos intervenientes neste estudo, embora se reconheça a influência destes últimos neste processo. O que nos parece marcar a diferença é a dinâmica que cada triângulo é capaz de desenvolver neste contexto: o grau de coerência e de consonância entre os orientadores científico e cooperante, a existência (ou não) de uma filosofia educacional comum entre eles, o tipo de relação que estabelecem com os estagiários, o grau de consonância entre os conteúdos abordados ao longo do curso e as competências exigidas no estágio, o grau de motivação dos estagiários, o grau de liberdade de escolha proporcionado aos estagiários; o tipo de experiências que lhes foram facultadas (mais ou menos inovadoras) ao longo de toda a sua formação, entre outros. Da conjugação destes indicadores inferimos dinâmicas distintas, mais ou menos promotoras de práticas inovadoras, mais ou menos reprodutoras. Nesta perspetiva, criar as condições ou ambientes fomentadores de inovação pedagógica deverá ser o principal papel de uma supervisão pedagógica *transformadora*.

Perante estas nossas (in) conclusões, retomamos novamente a questão: será a supervisão pedagógica, um entrave ou uma ferramenta potenciadora de inovação pedagógica?

O potencial emancipatório da supervisão pedagógica depende, acima de tudo, da forma como ela, enquanto mecanismo regulador da qualidade da pedagogia, for capaz de se (des) e (re) construir, desprendendo-se de práticas prescritivas e uniformizadas.

Estará a supervisão pedagógica em condições de encetar um processo de rutura consigo própria? Será essa rutura o ponto de partida (ou de chegada) para se ultrapassar a *crise* em que a formação de professores se encontra?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benavente, A. (1994). Introdução. In Thurler, M.G. & Perrenoud, F. (org). *A Escola e a Mudança – contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Bireaud, A. (1995). *Os Métodos Pedagógicos no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Caeiro, A.C. (2004). *Aristóteles - Ética a Nicómaco*. Lisboa: Bertrand Editora, Lda.
- Correia, J.A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Ferreira, F.I. (2008). Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. In *Revista Brasileira de Educação*, vol.13 nº.38, pp.239-251.
- Fino, C. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo (De Investigação). In Mendonça, A. & Bento, A. (org). *Educação em Tempo de Mudança*. Madeira: CIE – UMa.
- Fino, C. (2009). Inovação e Invariante (Cultural). In Rodrigues, L. & Brazão, P. (ORGS). *Políticas Educativas. Discursos e Práticas*, pp. 259-277. Madeira: CIE-Uma.
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança: os projectos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Kuhn, T. (1978). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Kuenzer, A. (2002). O trabalho pedagógico: da fragmentação à unitaridade possível. In Ferreira, N. & Aguiar, M. (Org.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?*, pp. 47-48. Campinas: Papirus.
- Jiménez Raya, M. et al. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe: towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1993). The practice of learning. In S. Chaiklin & J. Lave (Ed.). *Understanding practice: Perspectives on activity and context*, pp.3-32. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Nietzsche, F. (1979). *O Futuro das Instituições de Ensino*. Lisboa: Via Ed.
- Nóvoa, A. (org). (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa : Publicações Dom Quixote.

- Papert, S. (1991). Situation Constructionism. In I. Harel & S. Papert (Ed.). *Constructionism*, pp.1-12. Norwood NJ : Ablex Publishing.
- Papert, S. (1993). *The children's machine : Rethinking schools in the age of computer*. New York : Basic Books.
- Rodrigues, L. (2008). A Supervisão Pedagógica enquanto Escrutínio do Real. In A. Mendonça & A. Bento. (org). *Educação em Tempo de Mudança*, pp.195-214. Madeira: CIE – UMA Centro de Investigação em Educação.
- Santos Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. CRIAP – Asa Editores II, S.A.
- Savater, F. (1993). *Ética para um Jovem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Toffler, A. (1970). *Choque do futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Trindade, R. (2010). O Ensino Superior como Espaço de Formação. In C. Leite. (Org.). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*, pp. 75-98. Porto: Legis Editora.
- Vieira, F. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F.(2009). Para uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica. *Revista Educação & Sociedade*, vol.29, nº105, pp.197-217. Campinas: CEDES.

A UTILIZAÇÃO DA INTERNET COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Fernando Correia

Centro de Investigação em Educação

Universidade da Madeira

O USO DA INTERNET PELOS ESTUDANTES

A escola como nós a conhecemos é um organismo em crise há já várias décadas. Vários são os fatores que reconhecemos como determinantes nesta crise pedagógica, que provoca um afastamento cada vez maior dos alunos da escola, local onde cada vez menos estes se reconhecem pelas metodologias retrógradas, centradas no professor, no ensino e nos conteúdos. Esta situação foi agravada com o aparecimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) com especial destaque para a Internet. Como nos lembram constantemente, as Tecnologias de Informação (TI) estão a transformar não só a maneira como vivemos as nossas vidas, mas também a maneira como funciona a economia.

A consequência lexicográfica desta revolução económica e tecnológica é o “e” que começou a tornar-se um prefixo para cada vez mais e mais palavras, sinalizando o alargamento das tecnologias de informação a uma imensidão de aspetos das nossas vidas: “e-learning” (aprendizagem pelo uso de meios eletrónicos)¹³, “e-comércio” (comércio eletrónico), “e-negócios” (e-business) entre outros, tendo entrado rapidamente na linguagem comum tornando-se o suporte de tudo, desde novos negócios a cursos de graduação.

As TI transformaram, claramente, as capacidades e rapidamente se difundiram provocando impacto sobre quase todas as facetas da sociedade. Analisarei as implicações sociais, culturais e pedagógicas da informatização da educação.

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E A EDUCAÇÃO

Em primeiro lugar, aproximadamente 35 milhões de pessoas aprenderam já a usar o computador sem a ajuda da instrução escolar. Se as escolas nada fizerem, a maioria

¹³ Segundo a Wikipédia, acedida a 12 de abril de 2010 “O termo e-Learning corresponde a um modelo de ensino não presencial suportado por tecnologia.”

da população saberá usar computadores nos próximos dez anos, tal como a maioria da população aprendeu a conduzir sem instrução escolar. Em segundo lugar, aquilo que precisamos saber sobre carros – tal como o que precisamos de saber sobre os computadores, a televisão e outras tecnologias importantes – não é tanto como usá-los, mas de que modo estes nos usam a nós. (Postman, 2002, p. 61).

A dinâmica da transformação das TI chegou ao setor da educação ocidental com ardor particular, tínhamos, finalmente, a década das Tecnologias de Informação conduzindo à mudança. Chavões como “aprendizagem interativa”, “redes de aprendizagem”, “universidade virtual”, “sala de aula eletrônica” e “escritório sem papel” têm-se tornado quase clichés. Mais concretamente, o PC, o e-mail e, cada vez mais, a Internet tornaram-se ferramentas essenciais para académicos, administradores e estudantes. As TI e as suas variadas aplicações mudaram muito o Ensino Superior, para além de que o reconhecimento da sua importância pode ser visto nas mais variadas situações. Uma indicação importante da natureza das mudanças recentes é que, através delas, o Ensino Superior alcançou uma quase perfeita convergência com o setor empresarial. Existem universidades que já oferecem “e-business” como tema do currículo e como uma forma de oferecer a comercialização da educação.

Como ferramenta pedagógica, a Internet tem uma história relativamente longa, na verdade a educação e partilha de informação foi a base da sua criação e desenvolvimento. Já em 1994, e um pouco antes da generalização da Internet, ela foi referida por Jill Ellsworth como sendo “... o maior reservatório de conhecimentos que já conheci neste planeta, onde os estudantes são capazes de desenvolver a pesquisa mais sofisticada e estratégias de recuperação” (p. 6). Ellsworth é inequívoca sobre o valor social e educacional da Internet. Com efeito, na medida em que o processo de aprendizagem ocorre, “... a Net é o futuro”. Acrescenta, ainda, que

... os estudantes gravitam na Net como em nunca nada antes nas suas vidas. Enquanto a Net é pouco provável que substitua completamente o atletismo e/ou as aulas de música, para alguns alunos é a melhor oportunidade de todos os tempos ao seu dispor. As crianças percebem logo que as suas recompensas na internet são proporcionais ao seu investimento na aprendizagem de habilidades on-line, e estão disponíveis para aprender tudo o mais por isso... Tanto os professores

como os alunos podem ser revigorados pela frescura e o imediatismo da Internet. (Ellsworth, 1994, p. 5)

... students gravitate to the Net like nothing before in their lives. While the Net is unlikely to completely replace athletics and/or music lessons, for some students it is the best opportunity ever made available to them. The children soon realise that their rewards on the Internet will be in proportion to their investment in learning Net skills, and learn all the more for it ... Both teachers and students can be invigorated by the freshness and immediacy of the Net. (Ellsworth, 1994, p. 5)

Num sentido mais abstrato, argumenta, também, que a Internet vai ajudar os alunos a tornarem-se “cidadãos preparados”.

A Sociedade da Informação é um novo ambiente humano onde o conhecimento, a sua criação e propagação são os elementos definidores da relação entre os indivíduos e as comunidades a que pertencem, ou seja, a informação é apenas o elemento disparador do processo, a comunicação é a cola que ajuda a relação entre os indivíduos e o conhecimento é o vetor estratégico para gerar valor agregado à informação e melhorar a inteligência humana.

É indiscutível que a sociedade contemporânea é caracterizada por privilegiar o conhecimento como um meio de poder e, portanto, requer que as pessoas aprendam a usar a natureza e as suas leis para processar as informações de forma inteligente, um elemento-chave da sua sobrevivência e do seu desenvolvimento.

As propostas teóricas mencionadas anteriormente exigem um processo de aprendizagem dos envolvidos na construção da sociedade do conhecimento, do Ensino Básico ao Ensino Superior, que deverá oferecer a tecnologia e promover o treino necessário para a manusear.

O Ensino Superior e a gestão do conhecimento.

Num sistema universitário, a transferência de conhecimento faz-se, sobretudo, através do ensino. A geração de conhecimento está associada com a investigação, que é organizada de modo a que possa estar disponível para transformar o ambiente ou resolver um problema do mesmo. A codificação, o armazenamento e a acessibilidade do conhecimento ocorre,

geralmente, dentro de uma biblioteca universitária, ou depende da existência de uma necessidade de usá-lo para gerar outros conhecimentos, adquirir e transferir para novas situações ou pessoas dispostas a fazer algo para ter acesso ao conhecimento armazenado.

Então, podemos chamar de gestão do conhecimento ao processo caracterizado por uma contínua transformação de dados em informação e de informação em conhecimento e de conhecimento em inteligência, na qual se planeia uma série de ações para conduzir a um processo de encontrar soluções. Portanto, qualquer organização do Ensino Superior é um sistema que usa o conhecimento para produzir conhecimento, processá-lo e transferi-lo para um determinado contexto social. A tecnologia é o fio condutor da gestão do conhecimento, pois permite o seu tratamento e posterior divulgação.

Por conseguinte, é necessário compreender onde se insere o Ensino Superior hoje e onde se inserirá no futuro.

Desde alguns anos que os governos e as universidades têm os seus projetos de integração na sociedade do conhecimento, que têm passado pela criação de redes *wireless*, colocação de computadores de livre acesso em locais estratégicos, como salas de estudo e bibliotecas, criação de acervos digitais de teses, e outros documentos até à informatização de quase todas as relações entre as várias unidades e serviços. Hoje, todos os aspetos burocráticos da vida académica tratam-se online, assim como muitos de natureza pedagógica, como alguns aspetos da avaliação.

No entanto, e como já foi mencionado anteriormente, a tecnologia por si só não garante uma utilização eficiente dos diversos recursos académicos disponíveis na Internet pelos estudantes universitários, é essencial que as instituições de Ensino Superior promovam o seu uso como um processo de aprendizagem. De acordo com esses requisitos faço uma análise temática às diferentes tendências do uso da Internet no processo educativo.

Há várias teorias, já referidas nos capítulos anteriores, que tentam explicar as questões do acesso ao conhecimento e sobre a aquisição de competências e habilidades, bem como a fundamentação e conceitos relacionados com a Internet.

Na perspetiva construtivista, a Internet pode ser vista como uma das ferramentas para a conceção de ambientes educacionais. A aprendizagem não significa a substituição de um conhecimento prévio, mas sim a transformação do conhecimento existente através da acumulação de novos conhecimentos. A teoria construtivista implica a experiência do passado,

dando especial relevo ao erro como base da aprendizagem. A liberdade responsável deve ser o princípio norteador porque o aluno assume, em coordenação com o seu tutor, os objetivos e o planeamento educacional, elemento essencial no uso da Internet.

A Internet apresenta características de um ambiente de aprendizagem construtivo, pois permite a entrada em jogo dos princípios da igualdade, da justiça e da democracia entre os estudantes. É um sistema aberto impulsionado pelo interesse, iniciado pelo aluno, e intelectualmente e conceptualmente provocador.

A partir da perspetiva teórica de Vygotsky, a aprendizagem é um fenómeno social, portanto, a aquisição de conhecimento é o resultado da interação de pessoas que participam de um diálogo, ou seja, é um processo dialético no qual um indivíduo confronta o seu ponto de vista com o do outro para chegar a um acordo. A Internet adere à premissa vygotskiana da interação entre as pessoas que contribuem com diferentes níveis de experiência, funcionando esta como intermediário, é um ambiente que pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual os estudantes criam um espaço virtual de desenvolvimento.

Decorrente da perspetiva de Vygotsky, surge, mais recentemente, o conceito de conhecimento situado. Segundo esta teoria, o ambiente da Internet responde aos pressupostos do conhecimento situado, pelo menos em duas das suas características: o realismo e a complexidade. Por um lado, a Internet permite o intercâmbio real entre utilizadores de diferentes origens culturais, mas com interesses semelhantes, por outro, incentiva a aprendizagem cooperativa através de projetos e resolução de problemas de todos os tipos de pessoas: colegas, alunos, professores e especialistas. Permite o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, seleção e organização de informações, para além de abordagens interdisciplinares e interculturais.

Internet como um processo cognitivo da aprendizagem

A inteligência representativa das operações concretas é a que permite lembrar seqüências de imagens. É devido a isso que podemos recordar as partes de um filme que vimos há muito tempo e saber, também, o que vem a seguir. Esta capacidade de recordar imagens é aproveitada pelos ícones exibidos na tela do computador que representam objetos ou processos. As “janelas” são os locais onde a ação se desenrola que, tratada iconograficamente, aproveita a capacidade do sistema visual para, de algum modo, subliminar até cerca de cem eventos gráficos em simultâneo.

Por fim, a inteligência simbólica, ou das operações formais, é a que nos permite estabelecer relações entre eventos, mas que elas não sejam óbvias. Ou seja, a capacidade de deduzir e induzir os resultados de um evento a partir de uma generalização ou de uma particularidade. A capacidade de perceber um todo a partir das partes.

A Internet como ferramenta educacional

O ensino realiza-se pela aprendizagem, mas não o contrário. No conceito de ensino está incluída a aprendizagem. Ensino sem a aprendizagem não é educação, é um absurdo. E este é o absurdo de base que continua a mover o sistema educativo. O ensino, em determinado momento, passou a cobrar autonomia no que diz respeito à aprendizagem: criou os próprios métodos, é dado por "ensinado" na medida em que o programa estiver concluído, o horário com a turma foi cumprido, e não na medida em que os alunos aprendem de forma eficaz.

As TIC estão cada vez mais presentes e generalizadas nos processos de ensino-aprendizagem. Isto implica que devem ser usadas e não apenas ensinadas pelos professores. As TIC são, simultaneamente, objeto de estudo e ferramentas cognitivas e de trabalho nos processos de aprendizagem e formação de alunos e professores. A Internet é uma ferramenta essencial para os investigadores nas universidades, mas os professores utilizam-na pouco como recurso instrucional para a aprendizagem do aluno.

Hoje em dia, não é possível a aprendizagem sem a Internet, mas temos que abandonar muitos preconceitos para usá-la com inteligência, exige-se uma mudança de atitudes em relação ao conhecimento que já está disponível online, é necessário saber procurá-lo e aprender a interagir com pessoas que produzem esse conhecimento.

Ou seja, a Internet está provocando novas atitudes e mudanças entre os atores do processo educativo. Dentro deste novo paradigma de ensino e aprendizagem podemos observar que existe uma fluidez de papéis. Neste modelo, os alunos podem ser professores dos seus pais e os professores focam-se a ser guias para os seus alunos, tanto os alunos como os professores assumem papéis de avaliadores da informação e o trabalho em equipa revela-se essencial.

Torna-se cada vez mais evidente a necessidade de fazer uma avaliação das informações obtidas através da Internet, pois nem sempre os parâmetros de quantidade, velocidade e variedade são suficientes para avaliar as informações contidas nos sites. Talvez uma boa abordagem, um bom critério, seria relacionar a qualidade e pertinência das informações

adquiridas com a obtenção de um ótimo desempenho dos planos e programas de estudo que se está a desenvolver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexander, J. & Tate, M. (1996). Teaching Critical Evaluation Skills for World Wide Web Resources. In *Computers in Libraries*, 16, 10, (pp. 49-55). Consultado a 28 de Maio de 2009 através de <http://umuc.edu/library/guides/Web.shtml>

Beck, U. (1999). *O que é Globalização? equívocos do globalismo: respostas à globalização*. São Paulo: Paz e Terra.

Castells, M. (2007a). *A Sociedade em Rede (Volume 1)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Ellsworth, J. (1994). *Education in the Internet: A hands-on book of ideas, resources, projects and advice*. Indianapolis: Sams Publishing.

Giddens, A. (2005). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Presença.

Jameson, F. (1997). *Postmodernism or, the cultural logic of late capitalism*. Durham : Duke University Press.

Papert, S. (1993). *The Children's Machine: Rethinking school in the age of the computer*. New York: Basic Books.

Papert, S. (1997). *A família em rede*. Lisboa: Relógio d'Água, Editores.

Postman, N. (2002). *O fim da educação: Redefinindo o valor da escola*. Lisboa: Relógio D'água.

Rheingold, H. (2002). *Smart mobs: the next social revolution*. Cambridge, MA: Basic Books.

UNESCO (1998). *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: Visão e acção*. Paris: Unesco. Consultado a 18 de Dezembro de 2010 através de http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830/.

Vygotsky, L. (2000). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

CULTURA, TECNOLOGIA E CURRÍCULO: RELAÇÕES E TENSÕES EM TEMPO DE CRISE

Paulo Brazão

Centro de Investigação em Educação
Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

Nesta comunicação colocámos em evidência os conceitos de cultura e currículo, refletindo as suas relações e tensões permanentes.

Num segundo momento, evocamos a reconstrução de um espaço pedagógico onde a subjetividade e a experiência dos alunos podem ter relevância na construção do poder social democrático. A tecnologia surge como novo modo de imaginar o diálogo intersocial.

O que se entende por cultura?

O termo cultura apresenta um largo espectro de significados. No dicionário de Língua Portuguesa da Texto Editora, cultura significa “ o conjunto de padrões de comportamento, crenças das instituições e outros valores morais e materiais, característicos de uma sociedade; civilização.”, (GEPT, 1995, p. 13).

A cultura ao manifestar-se na sociedade assume a designação de “padrões de conduta ou padrões culturais”, constituídos por normas, regras e convenções. Os padrões de comportamento, adquiridos pelo sujeito durante a sua aculturação, são mantidos por instituições convencionais, referidas anteriormente e moldam a sua acção, (Caldas, 1986).

Ruth Benedict (2005), no seu estudo sobre padrões de cultura, afirma que, em qualquer sociedade, a grande maioria dos indivíduos adota desde o nascimento o comportamento ditado pela sociedade em que está imerso, interpretando as suas instituições como referências perfeitas e universais, (Benedict, 2005).

Não existe antagonismo entre sociedade e indivíduo, mas sim um mútuo fortalecimento. A cultura fornece a matéria-prima com que o indivíduo constrói a sua vida, numa relação recíproca e íntima. Não se pode

abordar padrões de cultura sem considerar as suas relações com a psicologia do indivíduo, (Benedict, 2005).

Para esta antropóloga, o homem é moldado pelo costume e não pelo instinto. A herança cultural humana não se transmite biologicamente. Ela chama a atenção da pouca relevância do comportamento biologicamente transmitido e para o enorme papel do processo cultural na transmissão da tradição.

A cultura embora apresente um caráter universal na experiência humana, tem manifestações locais, únicas e distintas; não permanece estática e está em permanente alteração. A cultura antecede-nos, configura e determina o percurso das nossas vidas, mesmo que não tenhamos consciência disso. A cultura define os traços característicos de um modo de vida, de um grupo, de uma comunidade ou de uma sociedade. Pode compreender os aspetos da vida quotidiana. A cultura fornece a matéria-prima com que o indivíduo constrói a sua vida.

Para (Canclini, 2003), o termo cultura diz respeito à

Produção de fenómenos que contribuem, mediante a representação ou reelaboração simbólica das estruturas materiais, para a compreensão, reprodução ou transformação do sistema social, ou seja, a cultura diz respeito a todas as práticas e instituições dedicadas à administração, renovação e reestruturação do sentido (Canclini, 2003, p. 29)

Tomando o conceito mais amplo de cultura, numa perspectiva de intervenção, olhar para conhecimento, para os fenómenos e para os modos de produção e construção de sentido, revelados pelos indivíduos no seu tempo e na sua história, levanta a possibilidade de pensar o futuro. Assim, a cultura projeta-se no futuro com base nas heranças passadas. A possibilidade de mudança do *status quo*, não sendo fruto da cultura, é prova da sua existência e da sua renovação,

Olhar criticamente a sua cultura, constitui o primeiro procedimento a adotar. Lembrando Fino, a cultura pode ser entendida

como determinante da forma como encararmos o mundo, e a cultura escolar como condicionante da maneira como desempenhamos o nosso papel de actores no mundo peculiar da educação, (Fino, 2006a, p. 1)

A cultura deverá ser entendida então enquanto modo de olhar, “lente” que filtra o olhar do mundo onde vivemos e ao mesmo tempo condicionante da nossa acção, nos contextos onde nos movemos.

Partindo deste pressuposto, olhar a cultura escolar permite perceber a sua influência sobre o modo como, enquanto actores, desempenhamos o nosso papel e qual o espaço que nos restará para a mudança (Brazão, 2008).

Cultura escolar e cultura da escola

Pode-se fazer uma distinção entre cultura escolar e cultura da escola, pois ambas referem-se a aspetos diferentes.

Numa primeira definição, cultura escolar refere-se ao conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos, selecionados e organizados sob imperativo da didactização, que habitualmente constitui o objeto de transmissão, no contexto das escolas, (Forquin, 1993). Já a cultura da escola diz respeito ao conceito etnológico de cultura, que abarca a compreensão das práticas, das situações escolares, da linguagem, dos ritmos e ritos, do imaginário, dos modos de regulação e de transgressão, e do modo de produção e gestão dos símbolos. A compreensão dos processos e das práticas pedagógicas supõe também a consideração das características culturais dos professores, os seus saberes, referenciais, pressupostos, valores subjacentes, a identidade profissional e social. É uma dimensão da realidade educativa e social levada em conta na compreensão da educação e para a qual os trabalhos sociológicos e etnográficos prestam o seu contributo, (Forquin, 1993).

Para Fino (2006b) a cultura da escola abarca um leque muito vasto de aspetos como: elementos de origem histórica, crenças institucionalizadas sobre educação, sobre o currículo, sobre o conhecimento, sobre a aprendizagem, sobre os procedimentos cristalizados ao longo do tempo, e levam o autor a afirmar a existência de uma matriz cultural comum da Escola.

Este autor apresenta seis aspetos que provam a existência de uma matriz cultural comum da escola:

- a) - A mesma origem na escola popular;
- b) - A mesma fundação paradigmática;
- c) - Uma obsessiva preocupação pelo controlo de qualidade;
- d) - Um currículo oculto em comum;

- e) - Um conflito comum entre atividade autêntica e atividade escolar;
- f) - Um invariante cultural em forma de estereótipo.

Ainda que com alguma individualidade derivada de características próprias, a identidade da escola pode ser expressa numa dialética entre uma matriz comum e a incorporação de outras características secundárias locais, diversificadas, (Fino, 2006b).

Cultura e currículo

Um dos aspetos centrais da cultura escolar reside no currículo. Cultura e currículo são formas institucionalizadas de transmissão cultural numa sociedade, segundo a teoria educacional tradicional. Por este motivo, educação e currículo estão profundamente envolvidos no processo cultural, (Moreira, 1994). Mas a transmissão cultural feita pela escola tem por referência uma cultura que não é unitária nem homogénea, nem constitui um conjunto estático de valores e conhecimentos.

O currículo tem a responsabilidade de promover educacionalmente todos os alunos, fornecendo a cada um o mesmo tipo de ferramenta mental para crescer. A escolaridade obrigatória ao apresentar-se como o meio por excelência para dotar o cidadão de competências para a vida cultural e social dominante, deve sempre respeitar e considerar as restantes culturas, (Sousa, 2000).

Para Jesus Maria Sousa, o currículo já não é uma área apenas técnica, atórica e apolítica, neutra, despojada de intenções sociais, com a única função é a de organizar o conhecimento escolar centrado apenas em melhores procedimentos e técnicas de bem ensinar. De acordo com as teorias críticas da escola e do currículo, surgidas nos anos trinta do século XX, com pensadores como Adorno, Benjamim, Formm, Horkheimer, Habermas e Marcuse, o currículo passa a ser entendido como o resultado de uma seleção por quem detém o poder, (Sousa, 2004, 23 Janeiro).

Sob a nova tradição crítica, conduzida por questões sociológicas, políticas e epistemológicas, colocando a ênfase nos “por quês” das formas de organização do conhecimento escolar, o currículo constitui-se como um artefacto social e cultural. Ele está implicado nas relações de poder, transmite visões sociais, e produz identidades individuais e sociais particulares, (Moreira, 1994).

A educação e o currículo são vistos como envolvidos no processo cultural, mas de forma política. Ora são campos de produção cultural, ora

campos de contestação. O currículo é o terreno de produção e criação simbólica e cultural. Ainda que este possa ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial,

o resultado nunca será o intencionado porque, a transmissão se faz em contexto cultural, de significação ativa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural, nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite, (Moreira, 1994, p. 27).

Os materiais culturais funcionam com matéria-prima de criação, sobretudo de contestação e transgressão, num campo de produção de política cultural. O currículo é visto como um campo onde se tentará impor, quer a cultura de classe ou de grupo dominante, como a do conteúdo da cultura.

Enquanto campo cultural, campo de construção e produção de significações, o currículo transforma-se num terreno central de luta, de tensão e de transformação das relações de poder.

Cultura popular

Torna-se necessário definir o que se entende por cultura popular.

Uma primeira definição leva a pensar que cultura popular engloba um conjunto de práticas culturais de produção coletiva, levadas a cabo pelas camadas mais baixas de uma determinada sociedade. Esta visão sobre cultura popular de “descoberta do povo”, foi aceite durante o iluminismo entre as camadas mais cultas da sociedade (Burke, 1989).

Segundo este historiador inglês, havia na época razões de ordem estética e política para os intelectuais se interessarem por coleções de poesia, contos e música popular. A cultura popular até então era expressa numa marca negativa.

Segundo Melo (2004), o primeiro teórico americano a expressar positivamente a identificação de cultura de massa e democracia foi Daniel Bell. Para ele a sociedade de consumo constituía uma nova revolução, pois redefinía as relações sociais no ocidente. Os lugares de mediação antes realizados por instituições como a família e a escola, passavam agora para os meios de comunicação de massa, enquanto novos formadores do imaginário social (Melo, 2004). Segundo este autor, outros pensadores americanos, tais como Edward Shils e David Riesman também expressaram

otimismo sobre a nova sociedade de massa, “nascida do deslocamento da sociedade de produção para a sociedade de consumo” (Melo, 2004).

Para Canclini (2003), interessado em captar a emergência da cultura popular, situa-a em novos cenários de relações de produção e consumo. Tenta criticar os aspectos ideológicos das ações conservacionistas de “resgate das tradições”, expressando o modo como as culturas populares se transformam, face às novas interações com a modernidade.

Os estudos sobre a cultura popular passaram a ser não só sobre o que se produz, mas também sobre o que se consome.

Cultura popular e pedagogia na sala de aula

Vimos anteriormente que as relações entre cultura e currículo são relações de poder.

Qual o lugar da pedagogia neste território de disputa?

A escola é território de luta onde a pedagogia se pode afirmar como forma de política cultural.

As escolas são também formas sociais que ampliam as capacidades humanas, segundo Giroux (1994). Nelas é possível habilitar as pessoas para intervirem na formação das suas subjetividades de modo a poderem-na utilizar em prol do fortalecimento do poder social democrático.

Trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam de ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo... a cultura popular representa não só um contraditório terreno de luta mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjectividade e da experiência do aluno, (Giroux, 1994, p. 96).

E prossegue,

Precisamos de uma pedagogia cujos padrões e objectivos a serem alcançados sejam determinados em conformidade com metas de visão crítica e de ampliação das capacidades humanas e possibilidades sociais, (Giroux, 1994, p. 99)

Cultura popular e pedagogia representam então importantes terrenos da luta cultural. A sua reflexão contribui para repensar a valorização da escolarização como política cultural.

Como estabelecer a ligação entre cultura popular e pedagogia na sala de aula?

Para responder é necessário primeiro definir por comparação estes dois conceitos.

Um aspeto comum importante é que ambos contêm discursos de subordinação, (Giroux, 1994). A cultura popular ainda é vista como banal, insignificante, indigna de legitimação académica, ou prestígio social, face à totalidade das práticas culturais, não obstante da grande difusão dos estudos culturais.

De igual forma, no discurso dominante, a pedagogia não é vista como determinante na construção do conhecimento. Ela é teorizada como o que vem depois da determinação do currículo, é metodologia para a transmissão do conteúdo, e a sua legitimidade é apenas na atribuição do estilo de ensino.

Cultura e pedagogia apresentam os seguintes aspetos divergentes:

- A cultura popular é organizada em torno do prazer, situa-se no quotidiano, é apropriada pelos alunos e ajuda a validar as suas vozes;

- A pedagogia é representada instrumentalmente, legitima os códigos e a linguagem da cultura dominante, valida as vozes do mundo adulto, dos professores e das escolas. Ela concretiza e articula: o modelo de organização curricular, o conteúdo, as estratégias, as técnicas e didáticas, a gestão do tempo e do espaço e a avaliação.

Para que a pedagogia seja entendida como um conceito que enfoca os processos de produção de conhecimento **é necessário que a ação pedagógica incorpore e expresse num único tempo, os dois tipos de experiência – a política e a prática.**

A pedagogia permite o entendimento do trabalho do professor, no contexto institucional, as suas diretivas, seus saberes, suas representações, de si, dos outros e do meio social. Mas também diz respeito às práticas onde os alunos e professores se podem engajar e aos fins últimos onde a ação educativa se enquadra, numa política cultural.

O interesse em valorizar a cultura popular não reside em táticas de circunstância, de motivação disciplinar, nem nas qualidades estéticas e formais daquela. É necessário considerar a cultura popular como

...o terreno fértil de imagens, formas de conhecimento e investimentos afetivos que definem as bases para se dar oportunidade à voz de cada um, dentro de uma experiência pedagógica, (Giroux, 1994, p. 105)

Na ideia de Giroux, a educação baseada numa pedagogia crítica questiona as formas de reconstrução da imaginação social em benefício da liberdade humana. Nesse sentido, **propor uma pedagogia é construir uma visão política.**

A prática da pedagogia crítica requer do professor um forte investimento pessoal e social.

Vimos anteriormente que a cultura popular não é constituída unicamente por produtos. Ela possui práticas que refletem a capacidade criativa e inovadora das pessoas, que transcendem o conhecimento e tradição recebidos. Uma pedagogia que tome como objeto de estudo a cultura popular deve reconhecer que **o trabalho educacional é sobretudo contextual.** Também se pode considerar uma prática pedagógica ampliada, reconhecendo a sua produção em múltiplos espaços, ultrapassando a escola, indo a outros contextos, a qualquer prática intencional que contribua na produção de significados. Todas são formas de trabalho cultural.

Uma boa parte do trabalho político da pedagogia consiste em articular práticas entre os ambientes e dentro deles. Dele consta a problematização das relações sociais, as experiências, as ideologias construídas pelas formas de expressão popular que atuam nesses ambientes direta ou indiretamente. Seria desse modo um equívoco reduzir a discussão sobre cultura popular apenas a produtos. Em alternativa, dever-se-á tomar em consideração os produtos nos seus contextos de produção e distribuição, dando-lhes enfoque, não como textos mas como eventos, Isto é, vê-los também nas formas como eles são acolhidos, valorizados e absorvidos.

Que papéis enquanto atores nos reserva o processo de mudança em tempo de crise?

O constrangimento provocado pelas políticas educativas neoliberais que sob a lógica economicista restringem a liberdade de intervenção dos cidadãos cria cenários de crise.

Num sentido crítico, enquanto atores num cenário de permanente mudança, defendemos que as escolas deverão resistir e manter-se como espaços sociais amplificadores das capacidades humanas, habilitando as pessoas para a formação das suas subjetividades, de modo a utilizarem-na no fortalecimento do poder social democrático.

Reclamamos um lugar para a incorporação da tecnologia. O seu uso pode ser entendido como auxiliar na criação de ambientes descentralizados, seguindo a lógica de educação para o empoderamento. Entendemos o empoderamento na ideia de Paulo Freire, como o poder de participação em grupo conquistado pelos alunos, levando-os a agir, a decidir com autonomia. Com uma ênfase na atividade do grupo e o foco na transformação cultural, a tecnologia pode possibilitar novas maneiras de imaginar o diálogo intersocial, reconstruindo o espaço pedagógico valorizando a subjetividade e a experiência dos alunos.

Finalmente reclamamos uma pedagogia que valorize a cultura popular, reconhecendo o trabalho educacional contextualizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benedict, R. (2005). *Padrões de cultura*. Lisboa: Livros do Brasil.

Brazão, P. (2008). *Weblogs, aprendizagem e cultura da escola: um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico*. Doutoramento Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira, Funchal.

Burke, P. (1989). *Cultura Popular na idade moderna*. São Paulo: Companhia das Letras.

Caldas, W. (1986). *O que todo o cidadão precisa saber sobre cultura*. São Paulo: Global.

Canclini, N. (2003). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.

Fino, C. N. (2006a). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. II Colóquio DCE-UMa. Funchal: Universidade da Madeira, 2007(12 de Fevereiro). Retrieved from <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>

Fino, C. N. (2006b). *Inovação e invariante (cultural)*. Paper presented at the VII Colóquio sobre Questões Curriculares, Braga.

Forquin, J.-C. (1993). *Escola e Cultura: As bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GEPT. (Ed.) (1995) Dicionário Universal da Língua Portuguesa (1 ed.). Lisboa: Texto Editora Lda.

Giroux, H., & Simon, R. (1994). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In A. Moreira, & T. Silva (Ed.), *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 93-124). São Paulo: Cortez Editora.

Melo, R. (2004). Cultura popular: pequena discussão teórica from <http://br.monografias.com/trabalhos/cultura-popular/cultura-popular.shtml>

Moreira, A., & Silva, T. (1994). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In A. Moreira, & T. Silva (Ed.), *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 7-37). São Paulo: Cortez Editora.

Sousa, J. M. (2000). Currículos alternativos: um olhar etnográfico. In J. F. A. Estrela (Ed.), *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia* (pp. 116-122). Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Sousa, J. M. (2004, 23 Janeiro). Um currículo ao serviço do poder? *Tribuna da Madeira. Educação*, I-IV.